

# Surfe- og chattevansker?

*En undersøkelse av tekstbasert digital kommunikasjon i  
henhold til ungdoms skriftspråklige kompetanse*

**Roy Henning Helle**



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008



---

## Sammendrag

**Oppgavens tittel:** Surfe- og chattevansker? – En undersøkelse av tekstbasert digital kommunikasjon i henhold til ungdoms skriftspråklige kompetanse

**Bakgrunn og formål:** Jeg vil tørre å påstå at dagens gjennomsnittungdom daglig skriver mer enn ungdom noen sinne har gjort tidligere. Tekstmeldinger på mobilen og e-post, chat og nettsamfunn via Internett, har utvidet eller erstattet mye av kommunikasjonen som tidligere ble gjort muntlig. Slik tekstbasert digital kommunikasjon stiller nye krav til skriftspråklig kompetanse gjennom både lesing og skriving, da grensen mellom hva som kan oppfattes som muntlig og skriftlig språkbruk blir mer utydelig. Dette er bakgrunnen for denne oppgaven.

Språkforskere mener skriftspråket ikke er medfødt men tillært, og at samfunnet stiller stadig høyere krav. *Funksjonell analfabetisme*, er et begrep som relateres til dette. *Digitale skiller* vil stå i fare for å oppstå dersom dårlig skriftspråklig kunnskap kan ha innvirkning på om man tør uttrykke seg gjennom tekstbasert digital kommunikasjon. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke om denne faren kan være reell.

### Problemstilling og underspørsmål:

*På hvilken måte kan ungdoms bruk av tekstbasert digital kommunikasjon være avhengig av deres skriftspråklige kompetanse?*

- Er det forskjell på type og antall programmer og tjenester som benyttes, tid brukt og type kommunikasjon ut fra brukerens skriftspråklige kompetanse?
- Er rettskrivningsferdigheter viktig for ungdom når de kommuniserer gjennom synkrone eller asynkrone tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer?
- Kan skriftspråklig kompetanse gjennom tekstbasert digital kommunikasjon ha en innvirkning på det sosiale i forhold til vennskap og mobbing?
- Hvilke skriftspråklige hjelpemidler kjenner ungdommene til og benytter seg av, og hva vil pedagogers rolle være sett sammen med dette?

**Metode og materiale:** Kort oppsummert, måler jeg i studien skriftspråklig kompetanse på skriftlig norskkarakter og om respondenten har dysleksi eller ikke. I oppgaven diskuterer jeg hvorvidt dette er gode mål på skriftspråklig kompetanse, men siden jeg ønsket å gjøre en eksplorerende studie med mange respondenter i min survey-undersøkelse, ble disse variabler som relativt enkelt kunne samles inn gjennom et spørreskjema. Undersøkelsen ble gjennomført på 4 ungdomsskoler i Oslo, og datamaterialet består av 312 respondenter fra 10. klasse. Utvalget er ikke gjort tilfeldig, men tatt ut fra de som var mest tilgjengelig, et såkalt bekvemmelighetsutvalg. Dette gjør generalisering vanskelig, men siden grunnskolen stort sett favner alle ungdommer (som kan gi grunnlag for et relativt jevnt utsnitt) vil funnene likevel kunne være verdifulle å drøfte. 10. klasse ble valgt siden de på vårsemesteret, da undersøkelsen ble gjennomført, alle ville ha fylt 15. år. Jeg slapp derfor å sende ut forespørsel om deltakelse til respondentenes foreldre. Undersøkelsen ble sendt til vurdering av NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste) og ble godkjent.

**Resultater og konklusjon:** Dataen fra spørreskjemaene ble analysert for å kunne se på det totale bildet, på kjønnsinndeling, på en deling mellom ikke-dyslektikere og dyslektikere og på en tredeling av skriftlig norskkarakter. Resultatene som kom frem viser at det er noen signifikante forskjeller på hvordan grupper med antatt ulik skriftspråklig kompetanse benytter seg av tekstbasert digital kommunikasjon. Noen av funnene må tolkes som kjønnsforskjeller, da gutter har signifikant lavere karakter enn jenter, og også er overrepresentert blant dyslektikere. Men andre funn virker mer særegne. Samlet sett er det lite forskjell på *hvordan* eller *hvor mye*, de ulike inndelingene av ungdommene benytter seg av tekstbasert digital kommunikasjon. Pedagogers rolle, stiller de seg nøytrale til. Det ser ut til at de får den hjelpen de ønsker, og ingen er særlig nervøs for å skrive feil på chat. Det som derimot skiller seg mest negativt ut, er at både dyslektikere og de med lavest karakter oppgir at de blir mer mobbet på Internett enn de andre. Hvorvidt dette er relatert til skriftspråklig kompetanse, er uklart. Ikke desto mindre oppgir også dyslektikerne i min undersøkelse at de blir mer ertet for skrivefeil enn ikke-dyslektikere.

---

## Forord

Det har vært en meget lærerik og spennende opplevelse for meg å få kunne utforske skriftspråklig kompetanse sett opp mot tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer. Dette har vært et tema jeg har interessert meg for helt siden jeg selv startet å kommunisere via Internett og tekstmeldinger som tenåring for 10 år tilbake. Å gjennomføre en surveyundersøkelse med flere hundre respondenter og selv lete etter ny viten har vært meget givende, og jeg vil gjerne få lov til å takke skolene, lærerne og elevene som deltok i prosjektet. Jeg håper dere kjenner dere igjen i analysen.

Jørgen Frost har vært min veileder på dette prosjektet. Hans store innsikt, kunnskaper, vurderingsevne og, ikke minst, humør har vært til inspirasjon og god hjelp. Jeg er veldig takknemmelig for all støtte og veiledning. Peer Møller Sørensen har gitt meg hjelp med analyseverktøyet SPSS, og fortjener stor takk. Det gjør også Eystein Gullbekk, som har vist meg mer om hvordan man kan finne relevant litteratur via Biblioteket for humaniora og samfunnsfag sin «Bestill en bibliotekar»-tjeneste.

Til slutt vil jeg også trekke frem min familie, mine medstudenter og venner, som har vært med på å diskutere problemstillingen og temaet med meg og som har kommet med verdifulle tilbakemeldinger. Takk for støtte og tålmodighet!

Oslo, mai 2008



Roy Henning Helle

# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>I</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>IV</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN, TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	2
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	4
<b>2. SKRIFTSPRÅKLIG KOMPETANSE .....</b>	<b>5</b>
2.1 FORHOLDET MELLOM LESING OG SKRIVING.....	6
2.2 DYSLEKSI OG SKRIFTSPRÅKLIG KOMPETANSE .....	8
2.3 FUNKSJONELL ANALFABETETISME .....	10
2.4 SKRIFTSPRÅKLIG VURDERING I SKOLEN .....	12
2.5 OPPSUMMERING AV SKRIFTSPRÅKLIG KOMPETANSE .....	14
<b>3. TEKSTBASERT DIGITAL KOMMUNIKASJON.....</b>	<b>16</b>
3.1 CHAT.....	17
3.2 SMS .....	20
3.3 E-POST .....	22
3.4 NETTSAMFUNN.....	23
3.5 OPPSUMMERING AV TEKSTBASERT DIGITAL KOMMUNIKASJON .....	26
<b>4. SURFE- OG CHATTEVANSKER? .....</b>	<b>28</b>
4.1 DIGITALE SKILLER.....	28
4.2 KULTURELLE VERKTØY OG PARADOKSER .....	30
4.3 SURFING OG LESING .....	31
4.4 HJELPEMIDLER OG METODER FOR LESING OG SKRIVING PÅ PC.....	33
4.4.1 Hjelpemidler en dyslektiker kan ha rett til .....	34

---

4.5	OPPSUMMERING .....	35
<b>5.</b>	<b>METODE OG GJENNOMFØRING.....</b>	<b>36</b>
5.1	VALG AV METODE OG FORSKNINGSDESIGN .....	36
5.2	SURVEYUNDERSØKELSE MED SPØRRESKJEMA.....	38
5.2.1	<i>Definisjon av formålet med forskningen .....</i>	<i>38</i>
5.2.2	<i>Valg av operasjonelle variabler.....</i>	<i>39</i>
5.2.3	<i>Utvalg – ungdom som respondenter og etiske refleksjoner.....</i>	<i>40</i>
5.3	UTFORMING AV UNDERSØKELSEN .....	42
5.3.1	<i>Oppbygning av undersøkelsens spørreskjema .....</i>	<i>44</i>
5.3.2	<i>Førkontakt, fallgruver og pilot-testing.....</i>	<i>48</i>
5.4	FAKTISK UTVALG OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	49
5.5	REABILITET OG VALIDITET .....	51
5.5.1	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>52</i>
5.5.2	<i>Statistisk validitet.....</i>	<i>53</i>
5.5.3	<i>Indre og ytre validitet.....</i>	<i>53</i>
5.5.4	<i>Begrepsvaliditet .....</i>	<i>54</i>
<b>6.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>56</b>
6.1	HVORDAN RESULTATENE BLE ANALYSERT.....	56
6.2	GENERELLE FUNN OG KJØNNSFORSKJELLER.....	58
6.2.1	<i>Mediebruk, utberedelse og utvikling .....</i>	<i>59</i>
6.2.2	<i>Oversikt over viktige chatprogram og nettsamfunn .....</i>	<i>60</i>
6.3	DYSLEKSI OG TEKSTBASERT DIGITAL KOMMUNIKASJON .....	63
6.3.1	<i>Signifikante funn .....</i>	<i>64</i>
6.3.2	<i>Drøfting.....</i>	<i>65</i>

---

6.3.3	<i>Oppsummering</i> .....	69
6.4	SPRÅKVURDERING OG TEKSTBASERT DIGITAL KOMMUNIKASJON .....	70
6.4.1	<i>Signifikante funn</i> .....	70
6.4.2	<i>Drøfting</i> .....	72
6.4.3	<i>Oppsummering</i> .....	78
<b>7.</b>	<b>SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE ORD</b> .....	<b>79</b>
7.1	TYPER TJENESTER, ANTALL OG TID .....	80
7.2	VEKTLEGGING AV RETTSKRIVNING .....	80
7.3	VENNSKAP OG UVENNSKAP .....	81
7.4	HJELPEMIDLER OG PEDAGOGERS ROLLE .....	82
7.5	AVSLUTTENDE ORD .....	83
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>85</b>
	<b>VEDLEGGS- OG FIGUROVERSIKT</b> .....	<b>89</b>



---

## 1. Innledning

Jente 1: En gang satt jeg barnevakt for en liten unge som sov. Og så gikk jeg inn på sånn chatting for folk fra 30 år og oppover (latter).

E: Jaha. Hvem sa du at du var?

Jente 1: Jeg var ei høy, blond dame på 31 år. Og så snakka jeg med en som påsto at han var 31 og høy og mørk da. Nei, 39 var det vel han sa han var.

E: Jaja, men det var jo et pent par. Åssen gikk det, da?

Jente 1: Nei, plutselig måtte jeg gå. For da kom kusina mi hjem.

E: Åja. Det var ikke sånn at du fikk en følelse av at han ikke var den han sa han var han eller, da?

Jente 1: Jeg fikk en følelse av at han var litt yngre. Han hadde noen stavefeil og sånn.

Teksten over er et utdrag fra medieforsker og førsteamanuensis i nordisk, Elise Seip Tønnesen (2007, s. 55), sitt intervju med en tenåringsjente angående chat. Tønnesen påpeker ut fra dette intervjuet at det for ungdom ikke ser ut til å være et skarpt skille mellom det offentlige rom og det private avgrensede rommet på nettet. Mens den unge jenten satt barnevakt i den virkelige verdenen, var hun samtidig en 31 år gammel dame i et sosialt nettverk for voksne i den virtuelle verdenen. Dette kan høres usedvanlig ut, men er i dagens ungdomskultur forholdsvis vanlig.

Medietilsynets (2008a) «Trygg Bruk»-hjemmeside er et tilbud de har til barn og ungdom. Nettsiden påpeker farene ved både å gi ut personlig informasjon på chat, siden man aldri kan være sikker på hvem man snakker med. Samtidig viser de også til at de fleste ungdommer er klar på hvordan de skal te seg på chat og lignende arenaer. Det gjorde også Tønnesen (2007) i sin analyse av intervjuet. Hun mente jenten var veldig bevisst på at det var forskjell på å chatte med kammerater og å eksponere seg for fremmede.

Selve identitetsspill var ikke hovedårsaken til at jeg ønsket å innlede med dette utdraget. Årsaken til at jeg tok det med, var for å påpeke hvordan tenåringsjenta fattet misstanke om feil angående alderen til mannen hun snakket med. Hva felte ham? Det jenta antydte, var at det var stavfeilene hans som fikk han til å virke yngre enn han ga seg ut for å være. Vi vet ikke om jenta hadde rett angående dette, men man ser hvordan bruken av skriftspråket ble et kriterium for om hun stolte på ham eller ikke. Måte hun uttrykte seg på, ved å si at han virket yngre siden han hadde noen uforutsette stavfeil etter hva hun forventer av en 39-åring, er også interessant. Det kan indikere at jenta godkjenner flere stavfeil fra en som er yngre, slik som en på hennes egen alder, enn av voksne. Tenåringsjenta brukte således sine metakunnskaper om skriftspråket for å analysere og tolke mannens oppførsel gjennom den tekstbaserte digitale kommunikasjonen. Dette kan tolkes som at det vil være fordelaktig å ha god kompetanse i henhold til skriftspråk for å kunne tolke skriftlig kommunikasjon som chat, og selv kunne uttrykke seg godt.

## 1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling

Professor i sosiologi ved Universitetet i Oslo, Ivar Frønes, har skrevet flere bøker som omhandler barn og unges oppvekst i et samfunn preget av digital teknologi, der i blant boken «Digitale skiller» (Frønes 2002). Her blir tilgang, alder og kjønn sett på som faktorer som kan føre til et såkalt *digitalt skille* mellom de som mestrer og ikke mestrer digitale medier. Digitale medier er et sammensatt fenomen, men en av inngangsnøklene til det *digitale samfunnet*, skriver Frønes, er evnen til å mestre tekst og språk. Evner man de grunnleggende lese- og skrivekunnskapene, men likevel ikke mestrer alle de kravene samfunnet stiller til lesing og skriving, kan man bli betegnet som en *funksjonell analfabet* (se blant annet: Wold 1996a og Frønes 2002). Dette var ett av begrepene som dannet bakgrunn for at jeg ønsket å undersøke skriftspråklige kompetanse opp tekstbaserte og digitale kommunikasjonsformer, som for eksempel chat. Rask utvikling og store forandringer er noe som karakteriserer disse kommunikasjonsformene hvilket spres med mobiltelefoner og datamaskiner. Ungdomstiden i er også karakterisert av store forandringer og rask utvikling. Når to

slike verdener møtes er det vanskelig å forutse hva som vil kunne skje. Men slik teknologien er i dag, og har vært i flere år, er det en stor fellesfaktor mellom de mest utbredte digitale kommunikasjonsformene, slik som chat, e-post, nettsamfunn og tekstmeldinger. De er basert på skriftlig kommunikasjon.

Den norske skolen setter større fokus det *digitale* enn noen gang før. Kunnskapsløftet har beskrevet fem grunnleggende ferdigheter for grunnskolen, der digitale ferdigheter kommer på lik linje med å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, kunne lese og regne (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette er virkelig et løft i forhold til IKT (Informasjon- og KommunikasjonsTeknologi), selv om den forrige læreplanen også hadde et fremtidsrettet syn. IKT er ikke blitt et eget fag i grunnskolen, men i tillegg til å bli sett på som en egen grunnleggende ferdighet, er det satt mål som skal lede til digitale kompetanse for alle fag, der i blant norskfaget. Siden mitt tema går ut på å vurdere *ungdoms* bruk av tekstbasert digital kommunikasjon opp mot skriftspråklig kompetanse, blir skolen en viktig brikke i denne sammenheng. Det er de som skal vurdere både den digitale kompetansen og den skriftspråklige kompetansen til ungdommen. Skolen vil derfor kunne være en god arena for en spesialpedagogstudent å undersøke følgende problemstilling:

*På hvilken måte kan ungdoms bruk av tekstbasert digital kommunikasjon være avhengig av deres skriftspråklige kompetanse?*

Ut fra problemstillingen har jeg formulert noen underspørsmål, eller forskerspørsmål, som spisser og avgrenser problemstillingen. Disse ble også ble videreutviklet til kategorier på spørreskjemaet jeg brukte i undersøkelsen:

- Er det forskjell på type og antall programmer og tjenester som benyttes, tid brukt og type kommunikasjon ut fra brukerens skriftspråklig kompetanse?
- Er rettskrivningsferdigheter viktig for ungdom når de kommuniserer gjennom synkrone eller asynkrone tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer?
- Kan skriftspråklig kompetanse gjennom tekstbasert digital kommunikasjon ha en innvirkning på det sosiale i forhold til vennskap og mobbing?

- Hvilke skriftspråklige hjelpemidler kjenner ungdommene til og benytter seg av, og hva vil pedagogers rolle være sett sammen med dette?

## 1.2 Oppgavens oppbygning

De to førstkommende kapitlene tar for seg teorien rundt de sentrale begrepene i problemstillingen, henholdsvis *skriftspråklig kompetanse* i kapittel 2 og *tekstbasert digital kommunikasjon* i kapittel 3. Det fjerde kapittelet, *Surfe- og chattevansker?*, omhandler hvilke spørsmål som kan stilles når disse to begrepene møtes, og fungerer som en overgang til kapittel 5: metodekapittelet. I metodekapittelet beskrives fremgangsmåtene som ble brukt for å samle inn dataene relatert til problemstillingen. Presentasjon av resultatene og drøftingen av funnene opp mot teori gjøres i kapittel 6. Avslutningsvis blir funnene og teorien sammenfattet i kapittel 7.

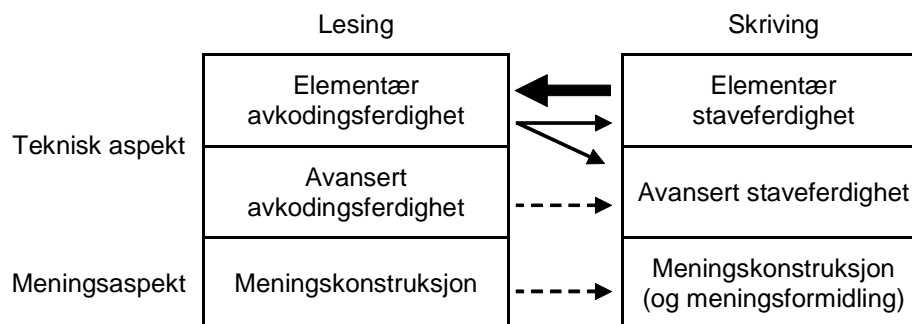
## 2. Skriftspråklig kompetanse

Mennesket har en særegen plass i naturen, på mange måter. Selv om man i de senere år har funnet mange ulike, og i sin grad komplekse, kommunikasjonsformer blant dyr, står fortsatt menneskets kognitive og kommunikative egenskaper i særstilling. Menneskets taleorgan er også særegent i naturen, spesielt blant primatene. Vi kan uttrykke mange forskjellige lyder, og har opp gjennom utviklingen fått mulighet til å knytte disse lyder til ting, handlinger og følelser. Hvor lenge menneske har hatt egenskapen til å gjøre dette, er usikkert, men Høien og Lundberg (2000) er to språkforskere som vil hevde at talespråket er såpass gammelt at vi kan regne det som en del av vår biologi. Skriften derimot, påpeker de er et kulturelt produkt som først ble utviklet i løpet av de siste årtusenene. Mens alle menneskelige samfunn har hatt et fullt utviklet talespråk, er det langt fra alle som har et skriftspråk, trekker de frem. De påpeker også at mens det er tilstrekkelig å oppholde seg et sted der andre snakker for å lære seg å snakke selv, kreves det nesten alltid en form for undervisning eller veiledning for å lære å lese og skrive. Høien og Lundberg er derfor overbevist om at talespråk og skriftspråk ikke er likestilte sider av språket. Men hvor nært er de knyttet? Dette er ett av spørsmålene som vil bli belyst i dette kapittelet.

Høien og Lundberg (ibid) trekker frem at samfunnsutviklingen de siste tiårene har gjort at mennesker med skriftspråklige vansker har blitt mer synlige og mer utsatt, da kravene til gode ferdigheter i lesing og skriving hele tiden øker. Dette gjelder de fleste arenaer, både innen jobb, skole og privatliv. Med spredning av Internett og bruk av tekstmeldinger via mobiltelefon, har skriftlig språk supplerer (utvidet) eller tatt over mye av muntlig kommunikasjon. Det har også ført med seg nye måter å kommunisere på. Med dette har skriftspråket fått en ny dimensjon, og god skriftspråklig kompetanse vil være viktig for å kunne kommunisere godt. Men hvordan definerer man egentlig skriftspråklig kompetanse, og hvordan kan man måle det og utvikle det? For å finne ut mer om dette, kan det være formålstjenelig å først se nærmere på det som bygger opp skriftspråket, nemlig lesing og skriving.

## 2.1 Forholdet mellom lesing og skriving

Bråten (1994) skriver i sin bok: «Skriftspråkets psykologi» at det er nærliggende å tro at lesing og skriving henger nøye sammen, siden de er to sider av samme skriftspråklige system. Men han ønsker å utfordre troen på dette nære sammenfallet og vil argumentere for at de to ferdighetene involverer ulike prosesser og strategier. Bråten opererer derfor med en kategorisering av de to, fremfor å bruke lesing og skriving som enhetlige begreper. Lesing er ikke bare avkoding og skriving er heller ikke bare staving, trekker han frem. Meningsaspektet, eller forståelsen, innebærer en aktiv fortolker. Forståelse skjer i sammenheng mellom innholdet i teksten og hukommelsen. I alle tilfeller må leseforståelse og skriveforståelse forstås som en aktiv meningskonstruerende prosess, skriver Bråten (ibid). For å forklare forholdet mer oversiktlig, har han laget en modell. Den er ikke helt ulik den kjente modellen til Bloom og Lahey fra 1978 som viser forholdene mellom språkets form (fonologi, morfologi og syntaks – det elementære), innhold (semantikken – mer avansert) og bruken (pragmatikken – språk i sosial kontekst, meningskonstruksjon), men den prøver også å vise retningen av utviklingen i henhold til lesing og skriving.



Figur 2-1: Relasjoner mellom komponenter i lesing og i skriving (Bråten 1994, s. 53)

Ut fra sin modell, vil Bråten vise til en høy grad av prosessammenfall (tykk pil) mellom lesing og skriving ut fra det tekniske aspektet. Dette gjør at de to ferdighetene i starten trolig utvikler seg parallelt, mener han. Pilretningen på den tykke pilen viser Bråtens syn på hvilken vei utviklingen skjer. Han mener den fonologiske strategien

først tas i bruk ved staving. De to tynnere pilene viser antydning til en viss årsaksforbindelse mellom elementær avkodingsferdighet og avansert staveferdighet. Dette gjør han med bakgrunn i at fonologiske avkodingsstrategier kan antas å gi eksakt informasjon om ords stavemåter. Ikke-fonetiske ord krever også mer avanserte ferdigheter. Den første stiplede pilen mellom avansert avkodingsferdighet og avansert staveferdighet har Bråten satt for å vise at det også kan være en årsakssammenheng fra lesing til skriving, selv om denne kan være av mer indirekte art, som han skriver. Dette fører frem til at det også blir en sammenheng mellom meningskonstruksjonene for lesing og skriving. Bråten mener dette viser til det faktum at det først og fremst er gjennom lesing av andres tekster en person finner eksempler og forbilder til egen skriving. Sett i sammenheng med tekstbasert skriftlig kommunikasjon, vil hver melding man mottar og sender da gi mulighet for nye forbilder. En chat-samtale vil, under de rette forhold, kunne fungere som utmerket skrivetrening.

For å understreke forholdet mellom det tekniske aspektet og meningsaspektet viser Bråten (1994, s. 6) til Gough og Tunmer sin kjente funksjon for lesing (L) som produkt av avkoding (A) og forståelse (F):  $L = A \times F$ . Hagtvet (1996a) utvider denne funksjonen og legger til ytterligere en faktor, M, for motivasjon. Når motivasjonen er til stede og avkodingen er automatiseres vil dette, i følge funksjonen, gjøre at ressurser frigjøres til forståelsen. Men fungerer dette uttrykket like mekanisk som et matematisk funksjonsuttrykk? Bråten (1994) fremhever at det er mer omstridt hvor mye leserens forståelse, virker inn på ordavkodingen, da gode lesere i forholdsvis liten grad tar tekstmeningen til hjelp i ordavkodingen. Men han skriver også at mindre dyktige lesere synes å utnytte dette noe mer. For gode lesere vil de mer elementære prosessene for avkoding og staving heller ikke forsvinne ved utviklingen, men kan fungere som en slags sikkerhetsmekanisme, eller *back-up*-strategi.

Bråten (1994, s. 35) viser til en studie gjort av Perins i 1983 med grupper av både gode lesere og stavere, gode lesere og dårlige stavere og dårlige lesere og stavere. Disse var 14-15 år. De ble testet for fonologisk bevissthet, og det viste seg at det var ungdommens staveprestasjon og ikke deres leseprestasjon som bestemte hvor godt de gjorde det. Det var ikke nok til å kunne konkludere om årsak og sammenheng direkte,

men viste at fonologisk bevissthet viser seg viktig også for ungdom, skriver Bråten. Det Bråten viser med sin modell, tyder på at det er et nært forhold mellom skriving og lesing, spesielt under den grunnleggende lese- og skriveopplæringen men også senere. Slik skriftspråket blir undersøkt i denne studien, med fokus på ungdoms skriftlige kommunikasjon, er det ikke essensielt å vite hva som kom først av høna eller egget, i dette tilfellet hva som kom først av elementær avkodingsferdighet eller elementær staveferdighet. Men det er særlig viktig å kunne se sammenhengen mellom dem, og hvordan ulik grad av kompetanse vil kunne påvirke strategiene ungdommene bruker og hvilke metakunnskaper om språket de sitter inne med. Når skriftspråket blir brukt til å kommunisere direkte mellom to eller flere personer, foregår lesing og skriving i et høyt tempo. Dess flere og velutviklede strategier man har for å skape forståelse i dette, jo mer vellykket vil kommunikasjonen bli. Har man derimot vansker med å lese og skrive er også sannsynligheten for kommunikasjonssvikt større. Er denne lese- og skrivevansken spesifikk, vet man i dag mye om hvor vansken ligger, og dermed også en god del om hvordan man kan hjelpe.

## 2.2 Dysleksi og skriftspråklig kompetanse

Både Høien og Lundberg (2000) og Catts og Kamhi (1999) mener man tidligere visste mer om hva dysleksi ikke var, enn hva det faktisk var. Tradisjonelle definisjoner av dysleksi har ofte fokusert mye på ekskluderingskriterier, slik som forskjell på intelligens og leseferdigheter. Dysleksi blir også omtalt som en spesifikk lese- og skrivevanske. Høien og Lundberg (ibid) skriver at de foretrekker å bruke begrepet dysleksi fremfor spesifikke lese- og skrivevansker siden det har kommet i allmenn bruk, og alternativet er upraktisk langt. De påpeker også at uansett hvilket begrep man bruker for å snakke om fenomenet, er det viktig å ikke la det bli et stempel i negativ forstand, slik det lett kan bli med noen definisjoner. I 1991 presenterte de sin definisjon av hva dysleksi er, og den det er også den de presenterer i boken deres: «Dysleksi» revidert i 2000. Den korte versjonen sier at: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i koding av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.» (Høien og Lundberg 2000, s. 24). I følge deres definisjon, kan



---

man finne dyslektikere på alle intelligensnivåer. I sin mer omfattende versjon, trekker de også frem at selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, fortsetter som oftest vanskene ved rettskrivning inn i voksen alder. Høien og Lundberg mener dysleksiforskningen må bli bredere, dersom man skal få vite mer om de faktorene som spiller inn på personer med lese- og skrivevansker sin livskvalitet.

En slik faktor vil være hva slags hjelp man kan få. For å få retten til hjelpetiltak og spesialundervisning som er hjemlet i kapittel 5, Spesialundervisning, i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova) av 1998, må man ha vært igjennom en utredning. Tradisjonelt sett beror utfallet av rett til spesialundervisning (når det gjelder lese- og skrivevansker) om man får bekreftet dysleksi. I 1996 stilte Hagtvet, Lassen, Lyster og Vea blant annet spørsmål ved diagnosegrunnlaget for å få tilgang på disse tilleggsressursene, når de skrev en artikkel i bladet «Spesialpedagogikk» med fokus på elever med marginale lese- og skrivevansker. (Hagtvet m.fl. 1996). De ønsket en mer liberal tolkning av dysleksibegrepet, men det kan fortsatt være vanskelig å få tilgang på hensiktsmessige hjelpemidler til lesing og skriving.

Datamaskin er et hjelpemiddel som kan tildeles dyslektikere. Dysleksiforbundet (2008a) fremhever at det er viktig at de sakkyndige angir i sin rapport spesifikt hvilke hjelpemidler eleven har behov for og understreker at om det skal søkes om talesynteseprogram, c-penn eller PC, så må det ikke begrunnes i undervisning, men begrunnes mer generelt som hjelp i dagliglivet. Den sakkyndige skal bestemme hvilke hjelpemidler som skal tildeles, men det reelle oppfølingsansvaret rundt bruken av for eksempel datamaskinen, er mer uklart (og blir diskutert mer i kapittel 4).

Dyslektikere med individuell opplæringsplan (IOP) kan også få rett til fritak for karakter i sidemål i grunnskolen og fritak for karakter i den videregående skole (Dysleksiforbundet 2008b). Dette kan være befriende i skoleårene, men det kan også gi mindre heldige konsekvenser. Det er noen utdanninger man ikke får anledning til å ta senere, dersom man ikke har blitt fritatt for karakter i norsk sidemål, slik som lærer- eller førskolelærerutdanningen (ibid).

Som nevnt innledningsvis, blir dysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker brukt om hverandre. Men Hagtvet (1996b) trekker frem at jo grundigere man studerer en dyslektikers vansker, jo mindre spesifikke synes de å være. Sletmo (1996) sier at Stanovich, som på slutten av 80-tallet vurderte barn i en longitudinell studie, har argumentert for at det ikke finnes et skarpt skille mellom evnesvake lesere og dyslektikere. Det er en heterogen, ikke klart avgrensbar gruppe, mener Sletmo (ibid). Når jeg ønsker å undersøke hvorvidt ungdoms skriftspråklige kompetanse har en innvirkning på hvordan de kommuniserer med tekst, er det mulig at jeg ikke vil kunne finne at det ikke er noen større forskjell mellom dyslektikere og andre som også har vansker med å lese og skrive. Det kan sågar være slik at de spesifikke vanskene en med dysleksi har, i visse sammenhenger, spiller en mindre rolle enn andre problemer man kan ha med skriftspråket - slik som holdninger til egne skriveferdigheter, og hvor motivert man er til å skrive, jevnført Bråtens (1994) meningsaspekt ved skriftspråket og Hagtvets (1996a) M for motivasjon i leseforståelsens funksjon. Eventuelle vansker med tekstbasert digital kommunikasjon er sammensatte.

## 2.3 Funksjonell analfabetisme

Begrepet *funksjonell analfabetisme* blir trukket frem av flere forskere (se for eksempel Wold 1996a og Frønes 2002) for å beskrive de forhøyede kravene til mestring av skriftspråket som kreves. Funksjonelle analfabeter er, i følge professor i psykologi Astrid Heen Wold (1996a) personer som godt kan beherske de grunnleggende lese- og skriveferdighetene, men hvis kompetanse er for svak i forhold til de krav som samfunnet de lever i stiller. Funksjonell analfabetisme er således et relativt begrep, mener hun. Professor i sosiologi, Ivar Frønes (2002), fremhever at ferdighetene som utvikles, eller bør utvikles for å kunne fungere godt i samfunnet, er historisk og kulturelt betinget. Inngangen til *det digitale samfunnet*, som han kaller dagens samfunn, krever gode evner til å mestre tekst og språk (ibid). Språkforskerne Høien og Lundberg, psykologen Wold og sosiologen Frønes er således enig om at samfunnet stiller stadig høyere krav til skriftspråklig kompetanse. Vansker i

yrkeslivet er noe som blir diskutert, men Elbro og Nielsen (1996) kan peke på studier som viser at dyslektiske voksne gjør det gjennomsnittlig bra på arbeidsmarkedet. En spesifikk lese- og skrivevanske trenger ikke virke inn på hvor god jobb man kan få. Men kan det virke inn på privatlivet? Wold (1996a) skriver at det finnes overraskende lite forskning på hvordan det er å ha lese- og skrivevansker som voksen. Hun kan likevel vise til et norsk studie gjort ved Bredtvet Senter for Logopedi på midten av 80-tallet. Der kom det frem at lese- og skrivevansker har en viss innvirkning på om man blir gift, eller velger å gifte seg. Undersøkelsen gav ikke noe klart bilde av årsaksforholdet til den lave ekteskapshyppigheten, men den viste at man kunne se en sammenheng mellom evnen til å lese og skrive, det sosiale og knyttingen av sosiale bånd.

Catts og Kamhi (1999) og Høien og Lundberg (2000) trekker frem begrepet *matteuseffekten*, som kommer fra et bibelsk vers der de rike blir rikere og de fattige fattigere, og setter det i sammenheng med at dårlige lesere forblir dårligere lesere, dersom det er bestemt at man er en dårlig leser. Samfunnet rundt legger et press, noe som kommer frem i blant annet Jens Bjørneboes bok «Jonas» fra 1955, der hovedpersonen med samme navn, hvilket har lese- og skrivevansker, opplever skolens verste sider. Det er ikke bare de tekniske lese- og skriveferdighetene som blir dømt. Det blir også hvordan man bruker språket til å formidle sine meninger.

Rygvoid (2004), trekker frem at det å ikke kunne gjenkjenne og bruke talespråkets sosiale regler, slik som blant annet hastighet og korrekt uttale, kan ved muntlige språkvansker føre til vansker med å få venner og å mestre sosiale situasjoner. Kan det antas at også det samme gjelder for skriftspråket i sosiale situasjoner? Professor Anna-Malin Karlsson (2002), ved institutt for skandinavisk språk ved universitetet i Stockholm hentyder til dette når hun skriver at sosial omgang som før Internett ble gjort fjes til fjes, i dag utøves på Internett skriftlig og at dette har ledet til en ny skriftlig virksomhet. Denne skriftlige virksomheten binder det muntlige og skriftlige språket nærmere hverandre, på flere punkter. Tradisjonelt har muntlig og skriftlig språk blitt satt i kontrast til hverandre. Muntlig språk blir sett på som kontekstavhengig, fragmentert og involvert, mens skriftlig språk er

kontekstuavhengig eller dekontekstualisert, integrert og fjernt, skriver Wold (1996b). Forskjellen blir knyttet opp mot forestillingen at muntlig og skriftlig språk brukes i forskjellige kommunikasjonssituasjoner. Men Wold synes selv denne inndelingen er misvisende, da både det muntlige og skriftlige språket er fleksible systemer som tilpasses kommunikasjonsformål og situasjon. Dette gjaldt i 1996, og er kanskje enda mer gjeldende med dagens sammensatte tekster og skriftlig kommunikasjon. I tekstbasert digital kommunikasjon er denne tilpassningen ganske synlig. Skriftspråket får en muntlig form og kommer inn i en kontekst.

Men det er likevel én stor forskjell på muntlig tale og skriftspråklig kommunikasjon. I starten av kapittelet viste jeg til Høien og Lundberg (2000) som kunne vise til at lesing og skriving ikke er en naturlig utviklet ferdighet, men kulturelt betinget. Dette korresponderer godt med beskrivelsen av funksjonell analfabetisme som et relativt begrep, slik Wold (1996a) påpekte. Det setter også sammenligningen mellom skriftlig og muntlig språk i et dilemma. Selv om bruken av tekstbasert skriftlig kommunikasjon på mange måter kan sammenlignes med muntlig samtale ansikt til ansikt, vil tankeprosessene, de bakenforliggende kognitive aspektene, aldri kunne sammenlignes. Tekstbasert skriftlig kommunikasjon, uansett hvor muntlig bruken utarter seg, vil alltid være basert på noe som er kulturelt betinget og må innlæres: skriftspråket. Grad av funksjonell analfabetisme vil bero på samfunnets krav og muligheter. For ungdom påvirkes disse mulighetene og kravene mye av skolen. Og bedømmningen av deres kompetanse kommer i form av en skala på 1 til 6.

## 2.4 Skriftspråklig vurdering i skolen

Vurdering er en av skolens eldste oppgaver, skriver professor i pedagogikk Gunn Imsen (1999), og fortsetter med at mange forbinder vurdering først og fremst med karakter siden den er en svært synlig del av skolens virksomhet. Dagens (år 2008) ungdomsskoleelever er de første som har gått 10 år i grunnskolen etter Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (L97). Årets 10. klassinger, hadde sitt siste år under Kunnskapsløftet (L06). Mye har skjedd i tiden mellom de to læreplanene, blant annet med innføring av nasjonale prøver, men karaktervurderingen er fortsatt relativt lik.

---

Imsen (1999) viser til potensielle uheldige virkninger av formelle vurderingsformer som karaktersetting. Hun peker på at karakterer først blir gitt på ungdomstrinnene delvis for å skåne de yngste barna for de mulige uheldige virkningene av denne type vurdering. Videre fremhever hun at dette også er grunnlaget for at elever som har særskilte vansker kan bli fritatt fra karakter etter bestemte regler, slik den før beskrevne sidemålsskarakteren. Hagtvet fant gjennom foreldreintervju at det for elever som har vansker med å lese og skrive kan bli emosjonelt belastende i overgangen til ungdomsskolen, da karakteren: «... setter navn på kompetansesvikten.» (Hagtvet m.fl. 1996, s. 28).

Den skriftlige norskkarakteren er det eneste avtrykket en elev fra grunnskolen får som bevis på sin skriftspråklige kompetanse. De nasjonale prøvene i lesing blir offentliggjort, men følger ikke elevene, da resultatet ikke står på vitnemålet. Det kan diskuteres hvorvidt norskkarakteren er et godt mål for skriftspråklig kompetanse, siden den er sammensatt av mange ulike mål i norskfaget som også innebærer faktakunnskaper om språkkultur og historie. Men skriftspråklig kompetanse, er som vist i dette kapittelet, også et mer sammensatt fenomen enn bare grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Også språkhistoriske kunnskaper virker inn på å forstå språkets dypere sider, slik som må til for å kunne utvikle metakunnskaper og kunne gjøre utnytte av og forstå språklige virkemidler. Som vist i oppgavens innledning, der den unge jenta hevdet å kunne avsløre at den hun snakket med på chat ikke var så gammel som han utgav seg for å være grunnet hvordan han uttrykte seg (påpekte skrivefeil), er metakunnskaper om språket viktig for å kunne følge en samtale blottet for ansikt, artikulasjon og gester. Det er disse man normalt sett støtter seg på i en vanlig samtale ansikt til ansikt.

I forrige læreplan (L97) var IT, eller *informasjonsteknologi*, nevnt flere steder, også i norskplanen. Under mål for ungdomstrinnet, stod det skrevet at elevene skal kunne: «... søkje informasjon ved hjelp av ulike tilgjengelige informasjonskilder som til dømes bibliotek, arkiv og informasjonsteknologi ... » (KUF 1996, s. 125). Det kan være verdt å legge merke til at IT-begrepet ikke inneholder K-en for *kommunikasjon*, som i dagens mer populære betegnelse IKT. I 1997 var ikke tekstbasert digital

kommunikasjon et utbredt fenomen. Målet med IT for norskfaget var å bruke Internett som informasjonskilde, ikke som kommunikasjonskanal.

Mye har forandret seg på de 10 årene dagens 10. klassinger har gått på skole, og frem til dagens læreplan. Kunnskapsløftet har også tatt den digitale kommunikasjonen til seg. I dag skal ungdommens digitale kunnskap vurderes i alle fag, også norskfaget, der det i norskplanen blant annet ettertrykkelig står (KD 2007, s. 4):

*Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære.*

Ut fra dette, burde vurderingen av norskfaget dermed også inneholde vurdering av ungdommens skriftspråklige kompetanse i henhold til tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer. Men jeg har ikke klart å spore opp noen gode kilder til hvordan dette skal bli gjennomført i praksis. Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittel fire.

## 2.5 Oppsummering av skriftspråklig kompetanse

I starten av kapittelet diskutertes forholdet mellom lesing og skrivning. Det ble vist at de er to sider av samme skriftspråklige system, men også at man, spesielt på de elementære ferdighetene, kan finne forskjeller i hvordan man erverver seg dem.

Historisk sett har leseferdighetene og skriveferdighetene utviklet seg til forskjellige tider, skriver Bråten (1994). Høien og Lundberg (2000) viser også til dette, men de går enda lengre når de også viser til at det kan være en biologisk forskjell på dem.

Gjennom tekstbasert skriftlig kommunikasjon i dagens samfunn møtes begge komponentene av skriftspråket, lesing og skrivning, med den muntlige talens tekniske form og sjargong. Samfunnets stadig høyere krav til skriftspråklig kompetanse kan i følge både psykologer og sosiologer føre til funksjonelle analfabeter. Flesteparten av

---

disse vil bare ha marginale lese- og skrivevansker, og vil i følge Hagtvet (m.fl. 1996) være både vanskelig å finne og følge opp.

Dyslektikere er en gruppe som står i særstilling både når det gjelder diagnose av sine lese- og skrivevansker og hvilke hjelpende tiltak man vet om og kan sette inn.

Dyslektikere kan blant annet bli fritatt for karakter i sidemål. Men karakteren i hovedmål gjør at de blir satt på lik linje med de andre når det gjelder skriftspråklig vurdering fra vitnemålet. I følge Kunnskapsløftet, skal ungdommene i dag også vurderes etter deres skriftspråklige kunnskaper i henhold til digital kommunikasjon. Men det står ikke hvordan, eller hvilke former for digital kommunikasjon de mener. I neste kapittel omtales de fire mest utbredte tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene vi har i dag.

### 3. Tekstbasert digital kommunikasjon

Dette kapittelet omhandler teori om og studier gjort på det som har blitt omtalt med begrepet *tekstbasert digital kommunikasjon* og hvordan ungdom forholder seg til dette fenomenet. Begrepet jeg har valgt å bruke på dette sammensatte fenomenet har jeg hentet fra Kunnskapsløftet. Å kunne bruke digitale verktøy, er lagt inn som en av fem grunnleggende ferdigheter hver enkelt elev skal erverve seg, og digital kommunikasjon er en del av dette. Under grunnleggende ferdigheter står det blant annet at *digital kommunikasjon* skal gi mulighet for: dialog om religioner og livssyn (KRL), støtte og utvikle elevens kommunikasjonsferdigheter (norsk), drøfting av naturfaglige problemstillinger (naturfag), å bidra til utvikling av engelsk språkkompetanse (engelsk), å møte autentisk språk og anvendelse av språket (fremmedspråk) og å kunne kommunisere og samarbeide med elever fra andre skoler og land (samfunnsfag) (Utdanningsdirektoratet 2006). Det står ikke definert hvilke media man skal bruke for kommunikasjonen, bare at den skal foregå digitalt. Så hva er digital kommunikasjon?

Det finnes mange ulike former for digitale kommunikasjon, og de er under stadig utvikling og endring. Dermed har læreplanen på den ene siden unngått å binde seg opp mot en bestemt form for digital kommunikasjon som kanskje ikke eksisterer i morgendagens skole og hverdag. På den andre siden blir det opp til hver enkelt skole, og til slutt hver enkelt lærer, å tolke hva Kunnskapsløftet mener med digital kommunikasjon, hvilken type teknologi man skal bruke og hvilke program som er best tilpasset denne bruken. Blant de mest dominerende former for digital kommunikasjon i dag, finner man: e-post, chat, tekstmeldinger via mobiltelefon (SMS) og nettsamfunn. I løpet av de siste årene, har bredbåndsteknologien gjort det mulig å kommunisere enklere med audio og video, men som Frønes (2002) skriver, er det skriftspråket som velges og utdypes.

Jeg innledet oppgaven med et utrag av et intervju hentet fra Elise Seip Tønnesens bok: «Generasjon.com» (Tønnesen 2007). Den har allerede blitt omtalt som en grunnbok om barn og unges liv med de nye mediene. Tønnesen, som i tillegg til å



---

være førsteamanuensis i nordisk og mediefag, også har bred erfaring fra lærerutdanning og norsk, oppsummerer i boken 11 års forskning på barn fulgt fra 4 til 15 år. Tønnesen tar for seg mange medier, der i blant e-post, sms, chat og nettsamfunn. I arbeidet med min undersøkelse, har jeg blant annet benyttet meg av hennes forskning for å danne temakategorier og utvikle spørsmål.

En annen kvinne som også har skrevet mye om ungdom og internettkultur, er Malin Sveningsson (Sveningsson 2002). Hun er forsker ved Karlstad Universitet innen media og kommunikasjon. Verken Tønnesen eller Sveningsson har forsket direkte på det jeg ønsket å undersøke i forhold til min problemstilling, men begge viser til nyttige begreper og empiri som kan bygge opp under min problemstilling. To av begrepene jeg spesielt vil fremheve, er *asynkron* og *synkron* kommunikasjon. Synkron er synonymt med samtidig. Synkron kommunikasjon er altså en kommunikasjonsform der deltakerne kan kommunisere simultant, her og nå. Asynkron kommunikasjon er det motsatte. Her må man vente på svar. Men som Sveningsson (2002) fant i sin forskning, og som blir beskrevet i de neste delkapitlene, er det ikke enkelt å dele de tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene inn i disse to båsene. I stedet for å operere med en todeling, har jeg derfor valgt å skrive om de fire mest fremtredende og adskilte formene for tekstbasert digital kommunikasjon (chat, sms, e-post og nettsamfunn) hver for seg og så oppsummere til slutt.

### 3.1 Chat

I de mest synkrone tekstbaserte digitale kommunikasjonsformen, kan man se hvert ord skrevet av kommunikasjonspartneren bokstav for bokstav, alle nølinger og rettelser fortløpende. Men de mest fleste chat-programmene benytter seg heller av det man kan kalle tilnærmet synkron kommunikasjon. Eksempler på dette er IRC (Internet Relay Chat) og programvaregiganten Microsofts populære chat-program, som på folkemunne oftest kalles MSN<sup>1</sup>. Her kan man ikke følge skriveprosessen,

---

<sup>1</sup> MSN står for The Microsoft Network, og programmet het tidligere MSN Messenger. I dag (2008) heter programmet Windows Live Messenger, men de fleste kaller det fortsatt bare MSN.

men får først lese replikken ferdig skrevet. Dermed får man større mulighet til å finpusse sin replikk. Men tempoet i chat-samtalen gjør at man har begrenset med tid, om det skal bli god flyt i samtalen (Hasund 2002). Det at man forventer et svar innen rimelig tid, gjør kommunikasjonsformen tilnærmet synkron. *Instant Messaging*, forkortet IM, er også en utbredt betegnelse på denne type chat blant engelsktalende og IKT-fagfolk, men ungdom bruker ofte særnnavnet på chat-programmet. Mens man på MSN oftest chatter med dem man allerede kjenner, og vanligvis en til en, kan det på chat-kanaler (IRC) være et nærmest ubegrenset antall deltakere. Karlsson (2002) trekker frem at chatting er for mange selve porten til Internett som sosial møteplass.

Man kan se på synkron, eller tilnærmet synkron, tekstbasert digital kommunikasjon som en type samtale, mener Sveningsson (2002). Men det er likevel mange forskjeller sammenlignet med den muntlige samtalen, trekker hun frem. Et eksempel fra chat er hvordan turtaking fungerer. I en muntlig samtale, styres turtakingen av ikke-verbale signaler som blick og kroppsspråk eller tonefall. Disse signalene har man ikke tilgang til kun gjennom tekst (ibid). Derfor har man kommet opp med alternativ metoder for å bedre kommunikasjonen. Disse er også i stor grad basert på tekst. Både Karlssons (2002) og Sveningsson (2002) trekker frem at brukere av chat ofte benytter seg av mange ulike stilmessige drag, med ukonvensjonelle stavemetoder. Eksempler på dette kan være bruk av asterisker for å fremheve metakommunikasjon og interpunksjon, i form av for eksempel punktum, for å fremheve følelser.<sup>2</sup> Det er også vanlig å bruke det som har blitt døpt *emoticons*. Emoticons, som er en sammensetning av ordene *emotion* og *icon*, brukes for å formidle informasjon som går utenom det man kan si med ord, slik som humør, eller hvordan ytringen skal tolkes (Sveningsson 2002). En av de mest kjente er *smileys* eller smilefjesene. Disse kan forekomme i form av tekst<sup>3</sup> eller datagrafikk, og kan hjelpe med å få frem kommunikasjonssignaler som er vanlige i muntlig kommunikasjon, men vanskelige å vise i tekstbasert digital

---

<sup>2</sup> Jeg er glad for å se deg... - er et eksempel som kan tolkes på flere måter. Ofte blir de tre punktumene i slutten av en ytring eller setning oppfattet som at man uttrykker seg trist eller oppgitt. \*Klem\* - uttrykker en handling.

<sup>3</sup> Også de tekstbaserte smilefjesene har kulturelle trekk. :- ) eller :) har vært de vanligste i Europa og Amerika. Her signaliserer munnen ansiktsuttrykket og sinnsstemningen (smil). Men i de siste par årene, har asiatisk-inspirerte (fra japansk manga-tegneseriekultur) smilefjes gjort sitt inntog. Her er det øynene som signaliserer uttrykket (^ ^,) eller bare ^ ^

kommunikasjon. Bruken av disse er utbredt særlig på MSN, men det finnes ingen skrevne regler for bruk av emoticon eller de andre stilmessige dragene. Det blir opp til mottaker å tolke. Likevel blir det forventet at det skal være en viss gjensidig forståelse for at kommunikasjonen skal gå knirkefritt. Forstår man for eksempel ikke hva som er metakommunikasjon i asterisker, altså personens tanker, til forskjell til hva personen ytrer, skrevet som vanlig tekst, blir det lett å missforstå.

I synkron kommunikasjon er, som tidligere påpekt, skrivehastighet viktig. Ettersom det tar lengre tid å skrive enn å snakke, vil det å bruke for lang tid på et svar skape forsinkelser som er uakseptable for noe som sees på som en konversasjon. På store chat-kanaler konkurrerer ofte deltakerne om oppmerksomhet, og er man ikke rask nok, kan man lett falle utenfor samtalen, skriver Sveningsson (2002). Woodfine (m.fl. 2005), som har undersøkt dyslektikers opplevelse av chat i en undervisningssituasjon, trekker frem at når kommunikasjonen foregår på denne måten i *real time* (ekte tid), kan det føre til vansker for de med lese- og skrivevansker. Han skriver også at til tross for dette, ble det tatt lite hensyn til de som hadde problemer med skriftspråket. Vansker med skriftspråket vil gå ut over hvordan man kan ordlegge seg. Men hvor mye vektlegger ungdom rettskriving på chat? Tønnesen har ikke sett på ungdommenes skriftspråklige kunnskaper, men hun har undersøkt sosial påvirkning i henhold til andre faktorer, som kjønn. Tønnesen påpeker at selv om man ser en forskjell blant gutter og jenters bruk av pc og Internett, var en ting felles: «For begge grupper ser det ut til at den høyeste verdien ved å disponere pc med Internett-forbindelse er knyttet til de sosiale funksjonene rundt å chatte med venner.» (Tønnesen 2007, s. 35). Hun fant at det ungdommen ville savne mest dersom pc-en brøt sammen, ville være chat. Men om pc-en skulle bryte sammen, brytes ikke alle former for tekstbasert digital kommunikasjon. Med mobiltelefonen er man alltid tilkoblet resten av verden. Tønnesen (2007) viser til begrepet *additivt mediebruk* for å beskrive hvordan ungdom bruker flere kommunikasjonskanaler samtidig, og eksemplifiserer det med at de unges trang til å være konstant online med sine venner på chat ikke har gjort SMS-meldinger overflødig.

## 3.2 SMS

Ungdoms mobiltelefonbruk er også noe Tønnesen (2007) har forsket på. Gjennom sine studier mener hun å ha funnet frem til et punkt der: « ... plutselig 'alle' måtte ha mobiltelefon.» (ibid, s. 33). Dette punktet trådte frem mellom 5. klasse og 7. klasse. I 5. klasse var det bare 5 % som oppgav at de eide mobiltelefon, mens samtlige 7.-klassinger svarte ja. Hun trekker frem at denne raske utviklingen kan ha å gjøre med mobiltelefonens sentrale rolle i å knytte sosiale forbindelser. Bruk av mobiltelefon handler mye om å kunne nå venner, og for de som ikke har mobiltelefon, kan det bety en katastrofal utestengning fra ungdomsfellesskapet, mener Tønnesen. Da hun i 2004 spurte 15-åringer om hva de brukte mobiltelefonen mest til svarte totalt 79 % at de brukte den til å sende og motta tekstmeldinger. Bare 16 % svarte at de brukte den mest til å ringe. På de fire årene som har gått siden Tønnesen tok sine undersøkelser i 2004, har det skjedd en stor utvikling både av selve mobiltelefonen og tjenestene som tilbys. Ringepriser og priser på tekstmeldinger har generelt blitt lavere, og MP3-spillerne og kameraene innebygd i mobilen har blitt bedre. Dette vil kunne ha en innvirkning på hva ungdommene bruker mobiltelefonen mest til, og jeg ønsker også i min undersøkelse å se på om skriftspråklig kompetanse kan ha en innvirkning på fordelingen mellom ringing og bruken av tekstmeldinger.

Tekstmeldinger, eller SMS (Short Message Service), er vanskelig å plassere synkront eller asynkront. Til forskjell fra chat, blir det ikke alltid forventet et svar med det samme. Men det er også mulig å ha en tilnærmet synkron kommunikasjon via tekstmeldinger. Presset på skrivehastighet er ikke like stort som med chat, men brukervennligheten for skriving er til sammenligning betraktelig verre. Et tradisjonelt mobiltastatur egner seg ikke godt for tekstskriving og en vanlig tekstmelding kan bare inneholde 160 tegn, så helt fra starten har ulike forkortninger vært en del av språket man bruker i tekstmeldingene. I likhet med chat har det også blitt gjort en del forskning på ungdoms språkbruk angående tekstmelding. Men mest er det forsket på den negative effekten det forkortede tekstmeldingsspråket kan ha på det normerte skriftspråket.

I Russdal-Hamres (2004) undersøkelse av ungdom og tekstmeldingsspråk, hevder hun at ungdommene ikke greide å skille mellom normert og unormert språk i like stor grad som ønskelig. Hun skriver lite om hvordan det å åpne for unormert språk i noen situasjoner kan hjelpe det sosiale og innholdsmessige aspektet ved kommunikasjon, ved at man ikke trenger å være redd for mottakers syn på det språktekniske. Det gjør derimot Ringdal (2002) i sin undersøkelse. Ungdommene i Ringdals studie av 16-åringers bruk av tekstmeldinger, sier at de legger prestisje i å unngå skrivefeil. Selv om tekstmeldinger skal sendes i samme øyeblikk de ble skrevet, tar de seg tid til å lese korrektur. Men Ringdal skriver også at respondentene hennes ofte varierte språket ut fra hvilken mottaker de hadde. Til foreldre ble det brukt et mer korrekt grammatisk språk, med fullstendige setninger, enn til venner (ibid). Det kan virke som at ungdom er bevisst sin mottaker, og ikke legger like stor vekt på korrekt staving når de tekster hverandre som når de tekster eldre eller mer formelle mottakere. Å tilpasse en tekst til mottaker, krever relativt gode språkkunnskaper, som tidligere har blitt omtalt som metakunnskaper. Dette er viktig da bruken av tekstmeldinger har utviklet seg til å bli mer formell enn tidligere. Teknologien brukes nå ikke bare til personlig kommunikasjon, men også for eksempel i arbeidssituasjoner og selv til deltakelse i politiske TV-debatter<sup>4</sup>.

De fleste mobiltelefoner har en form for ordliste innebygd som foreslår det mest sannsynlige ordet man forsøker å skrive. Men de kjenner ofte få ord, og foretrekker også tradisjonelt bokmål fremfor nynorsk. Man kan skru av denne og selv stave ordene med tastekombinasjoner. Dette kan føre til at man må trykke 2-4 flere ganger på tastene enn det er bokstaver i ordet, og har gjort at mange foretrekker å skrive forkortninger for hyppig brukte ord.<sup>5</sup> Noen ganger brukes det en form for mer eller mindre standardiserte forkortninger (for å korte antall grafemer), slik som J for jeg

---

<sup>4</sup> Det nylig avsluttede (mars 2008) TV-programmet Holmgang på TV2 var et eksempel på dette, der tekstmeldingene rullet inn over skjermen mens panelet diskuterte. Også under de siste politiske valgkampene har ulike programmer tatt inn tekstmeldinger på skjermen – som i noen tilfeller ble lest opp og spurt politikerne. Samtlige av de store norske TV-kanalene har hatt eller har også såkalte interaktive programmer der seere (hvor går skillet mellom seer og deltaker i dag?) kan diskutere, sende inn kommentarer, diverse ønsker og svare på konkurranser direkte.

<sup>5</sup> Ordet HILSEN må uten ordliste skrives ved å taste: 44=H 444=I 555=L 7777=S 33=E 66=N – totalt 17 trykk.

eller D for *det*. Men også slang og dialekt blir brukt i tekstmeldinger, spesielt blant ungdom. Russdal-Hamres (2004) undersøkelser fra stavangerområdet viste at det ikke er noe fast norm for dialekter i tekstmeldingsspråket. Noen steder kunne ungdommen for eksempel skrive *hvorfor* som *kofor*, mens *hva* skrives på bokmål i stedet for *kva/ka*, som dialekten til respondentene burde tilsi at ordet skrives. Hun trekker frem at hver enkelt skrev som de ville, og som regel så nært opp deres individuelle talemåte som mulig. Analysen av tekstmeldingene viste også at noen ikke hadde fått trygge ordbilder, ved at for eksempel *d* i noen posisjoner falt ut, som i *senne* (*sende*) og *holle* (*holde*). Siden det er like mange bokstaver i begge alternativene, var det ikke tekstmeldingens begrensede tegnomfang som styrte dette, mener hun.

Fordi skriving av tekstmelding fortsatt begrenses av antall tegn og at mobiltastaturet vanskeliggjør rask skrivning, er tekstmeldinger kanskje den tekstbaserte digitale kommunikasjonsformen som fortsatt tillater mest unormert språk. Motparten, som også ligger nærmest opp til den tradisjonelle skriftlige kommunikasjonsformen, brevet, er e-post.

### 3.3 E-post

E-post er totalt sett den mest utbredte tekstbaserte digitale kommunikasjonsformen i følge Statistisk sentralbyrå (2007) tabelloversikt over andelen som har brukt ulike medier en gjennomsnittlig uke. Der kan man se at 60 % av Norges befolkning brukte e-post ukentlig i 2006. Til sammenligning brukte 39 % e-post fem år tidligere. Selv om også, for eksempel, boklesing har økt siden 2001 (38 % til 42 %), har altså e-post gått foran boklesing for hele Norges befolkning, gammel og ung medregnet. Uten sammenligning for øvrig, viser dette den raske spredningen digitale medier har hatt. På samme tid, fra år 2001 til 2006, har chat økt fra 6 % til 18 % for hele befolkningen. Sammenlignet med en undersøkelse fra NOVA (Torgersen 2004, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) kan man se at ungdom i ungdomsskole og videregående skole generelt bruker mindre e-post ukentlig enn hva tallene til Statistisk sentralbyrå viser. Prosentdelen for chatting blant denne gruppen ligger ikke desto mindre 50 % over den totale prosentdelen. Chatting ser ut til å være

---

den foretrukne formen for tekstbasert digital kommunikasjon blant ungdom, mens mer voksne brukergrupper foretrekker e-post.

Sett i sammenheng med utfordringer ungdom med lese- og skrivevansker kan møte på i et samfunn som stadig legger mer vekt på korrespondanse via skriftlig kommunikasjon, vil e-post kunne bringe inn noen andre dimensjoner enn hva som kommer med chat og tekstmeldinger. E-post er mer asynkron enn de andre, da det som regel ikke ventes et svar med det samme, men e-post er også mer formell og det stiller større krav til rettskriving. Noen e-postprogrammer har innebygd ordliste, som er mye bedre enn i de fleste mobiltelefoner. Men dette gjelder som regel ikke nettbasert e-post<sup>6</sup>, som mange og særlig unge, foretrekker.

Sveningsson (2002) sier at språkstilen i asynkron digital kommunikasjon har til felles med skrevet språk for eksempel omfanget av ordforrådet og hvor tung teksten er. Men det ligner også muntlig språk når det gjelder bruk av pronomen og hjelpeverb, mener hun. Som med ulike typer brevskrivning, kan e-postskrivning utarte seg på mange forskjellige måter, formelle og uformelle. I formelle e-poster er det ikke rom for dialektskrivning og annet unormert språk. Crystal (2001) hevder likevel at feilstavinger er en naturlig del av e-poster, at de oppstår uavhengig av utdanningsbakgrunn i en hver situasjon der det er rask skriving og mangel på redaksjonell revisjon, og at disse ikke ødelegger det kommunikative. Som med mye annet, er det konsentrasjonen, i dette øyemed av feilene, som teller.

### 3.4 Nettsamfunn

Universitetet i Oslo har en egen prosjektgruppe, med navn Internett i Endring III, som forsker på den digitale genreutviklingen. De prøver å se bredere på digital kommunikasjon enn dagens eksisterende teknologi, ved å videreutvikle begrepet genre mot en mer omfangsrik forståelse, skriver Flaaten (2005). I en publikasjon fra

---

<sup>6</sup> Nettbasert e-post kan være e-post via grunnskolenes LMS-systemer (Learning Management Systems) slik som ClassFronter eller IT's Learning, Microsofts Hotmail eller Gmail fra Google.

prosjektgruppen, bruker Flaaten (ibid) begrepet *sosiale nettverk* for å beskrive blant annet det verdensomspennende nettstedet Friendster og det norskutviklede Blink. Men det finnes også flere benevninger på hva nettstedet som Friendster og Blink er, slik som *sosiale nettsamfunn* eller bare *nettsamfunn*. I min studie har jeg valgt å bruke *nettsamfunn* som begrep, siden det var dette begrepet som kom frem som mest forståelig i pilottestingen av undersøkelsen. Nettsamfunn øker i omfang både kvantitativt og kvalitativt. Nye nettsamfunn kommer til og funksjonene i dem utvikles hurtig. Det finnes ingen enhetlig standard for hvordan et slikt nettsted skal være oppbygd, men alle tilbyr en form for profilering gjennom en egen side der du kan publisere tekst og bilde og gir et variert utvalg av kommunikasjonsverktøy, både asynkrone og tilnærmet synkrone.

Tar man eksempel i et av de mest populære nettsamfunnene i dette øyeblikk, Facebook, kommer noen av disse funksjonene klarere frem. Facebook ble opprinnelig laget som et nettsamfunn for studenter og ansatte ved universiteter i USA. I midten av 2006 åpnet nettsamfunnet for allmennheten, og gjennom 2007 ble det et meget populært nettsted i flere andre land, der i blant Norge. I følge David Stenerud (2007) i NA24, Næringslivsavisen på nett, er det over 170.000 nordmenn registrert på Facebook. Aftenpostens Christine Jensen (2007), som har fått tilgang til upubliserte resultater fra SINTEF-forsker Petter Bae Brandtzæg, viser også til et tall rundt 170.000 – og tallet har vært stigende frem til nå.

På Facebook lager man seg en presentasjon av seg selv i form av egendefinert tekst, men man blir også oppfordret til å skrive inn spesifikk informasjon, slik som hva man ser etter, sivilstatus og bosted. Disse blir automatisk lenket til andre personer med tilsvarende informasjon, og er også søkbare. Til kommunikasjon, har man muligheter til å bruke et e-postlignende system, der man har privat inn- og utboks. Men mange foretrekker også å bruke den mer offentlige gjesteboken hver profil har. Samtaler i den blir liggende åpen for enhver som besøker din profil. Facebook ligner på mange måter andre nettsamfunn, men har også noen særegenheter. På de fleste andre nettsamfunn er det tradisjon å bruke et kallenavn, et *nick*. På Facebook fremstår de aller fleste med fullt navn. Dette gjør det enklere å spore bekjente, både på godt og



vondt. Facebook holder også oversikt over hvem som kjenner hvem, og foreslår nye venner for deg, dersom dere har nok felles venner. Bilder man legger ut på sin profil, kan tildeles metainformasjon fra både en selv og andre, slik som når bildet er tatt, hvor, og hvilke personer som er med i bildet (såkalte *tags*). All denne informasjonen, og ikke minst sammenbindingen av den, som gjør det enklere å finne bekjente, har gjort Facebook veldig populært. Men brukt med vonde hensikter, utgjør all denne informasjonen også en sikkerhetsrisiko. Det er mulighet for å sperre ute andre folk enn bare dine venner fra din profil, men mye av din informasjon er fortsatt tilgjengelig via søk. Datatilsynet har lagt ut noen konkrete råd til hvordan man bør tenke personvern på Facebook (Skåra 2007), der de blant annet poengterer at man ikke burde legge noe ut på et nettsamfunn man ikke hadde turt å si offentlig ellers.

Tønnesen (2007) mener at virtuelle fellesskap på nett kan gi grobunn for ungdomskulturelle fenomener i en helt annen størrelsesorden enn vi noen gang har sett tidligere i historien, men skriver også at ungdommene i hennes undersøkelse virket lite bevisst på makten som utøves gjennom medietilbudene som infiltreres deres liv. E-post, chat og SMS brukes gjerne som kommunikasjonsmidler for å kommunisere med folk man allerede kjenner. Nettsamfunn er mer komplekse og gir et stort utvalg av kommunikasjonsmidler og måter. Flere nettsamfunn er utviklet for at man skal finne nye venner, eller en kjærest. Sett i sammenheng med oppgavens problemstilling, kan man stille spørsmål ved om ungdom som ikke føler seg like trygge på skriftspråket, kanskje vil kunne føle seg mindre selvsikrere når de skriver med en de ikke kjenner, men ønsker å bli kjent med og vil innlede et forhold med.

Bråten (1994) skriver at dyktige skrivere er i stand til å uttrykke sine tanker og organisere tekster på variert vis med tanke på lesergruppen. Men dette er ikke nok, trekker han frem. En dyktig skriver må også ha i tankene hvordan leser tolker teksten. Selv dyktige skrivere kan ha problemer med dette, hevder Bråten. Men tilbakemeldinger, eller feedback, bedrer dette. Bråten snakker selvsagt ikke her om tekster man skriver om seg selv på nettsamfunn, eller den kommunikasjonen som foregår skriftlig mellom deltakerne. Men henvisningen til feedback gjelder uansett hvilken tekst man ønsker å forbedre. En brukers profilttekst på et nettsamfunn er i

stadig forandring, både innholdsmessig og formmessig. Tilbakemelding fra venner, kan hjelpe å utvikle den videre. Men ønsker man tilbakemeldinger om skrivefeil også fra fremmede? På noen nettsamfunn kan det være vanskelig å slette tekst eller åpne meldinger og debattinnlegg man angrer på. Dette kan føre til at man kan bli ertet, og i verste fall bli en faktor som fører til mobbing.

### 3.5 Oppsummering av tekstbasert digital kommunikasjon

Nettsamfunn som Facebook, der man nærmest blir forventet å stå frem med fullt navn, bringer har mange dilemmaer. Men som regel opererer man i chat og på nettsamfunn man under et alias, et kallenavn eller nick. Lövheim (2002) skriver digital kommunikasjon kan gi en ny frihet til de som ikke ønsker å stå fram med hele sin identitet, slik som kjønn, etnisitet, alder eller utseende. Når man bare kommuniserer via tekst, og under et kallenavn, kan man skjule sider ved seg selv man ikke ønsker de andre partene i kommunikasjonen skal vite. Noen nettsamfunn og chat, slik vist innledningsvis, har vist seg å gi spillerom for dette. Ungdom prøver ut ulike roller. Men som med talefeil i muntlig kommunikasjon, er det ikke enkelt å skjule sine skriftspråkvansker i skriftlig kommunikasjon.

Frønes (2000) mener at man i dag er blitt mer avhengig av å knytte vennskap på ulike arenaer, og at det moderne mennesket ofte finner sine venner andre steder enn i nabolaget, der i blant gjennom Internett. De som ikke evner dette eller har muligheten, står i fare for å bli marginalisert, mener han. Edvard Befring (2005), som har skrevet etterordet i Tore Brøyn og Jon-Håkon Schultz bok om IKT og tilpasset opplæring, mener at det fra unges perspektiv ikke er lett å se hva som er nært og fjernt, og at Internett for ungdom kan fungere som en del av mikrosystemet, altså som del av deres næreste miljø. Tidligere har man tenkt at teknologi skapte sosial isolasjon, skriver Frønes (2002) men han kan vise til flere studier som tyder på at de fleste internettbukere også er sosiale i det reelle liv. Torgersen (2004) kunne gjennom sine studier slå fast at jo oftere de bruker data, jo mer sosiale var de. Dagens ungdom kan altså hente sin sosiale omgangskrets både fra nærmiljøet og gjennom Internett. Det ene utelukker ikke det andre, og sfærene blandes ofte ved at man holder

---

kontakt med både venner fra nærmiljøet og andre venner via digital kommunikasjon. Mobiltelefonen er også med på å gjøre tilknytningen mobil.

E-post, og særlig tekstmeldinger, chat og nettsamfunn er med på å utvide de unges sosiale liv. Når disse er basert på tekst, vil et rimelig spørsmål være om vansker med å lese og skrive vil kunne føre til vansker med å bruke disse kommunikasjonsformene. I så fall vil det kunne være med på å danne et skille mellom de som mestrer og ikke mestrer tekstbasert digital kommunikasjon.

## 4. Surfe- og chattevansker?

Oppgavens tittel og tittelen på dette kapitlet er ikke ment som et forsøk på å skape en ny vanske, eller et nytt begrep. Det er bare brukt som et språklig virkemiddel for å knytte tankene rundt tekstbasert digital kommunikasjon opp mot lese- og skrive temaet. Det er nødvendigvis et forhold mellom brukerens skriftspråklige kompetanse og hvor korrekt man skriver, også når det gjelder tekstbasert digital kommunikasjon. Men et eventuelt forhold mellom bruken av tekstbasert digital kommunikasjon og brukerens skriftspråklige kompetanse, er mye mer komplekst enn det. Bruken baserer seg ikke bare på de rent tekniske lese- og skriveferdighetene, men også hvordan brukeren mestrer språkets innholdsmessige side, språkets meningsaspekt, samt brukerens generelle sosiale kompetanse. Disse er alle sider av den digitale kompetansen som, i følge Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2004), skal fungere som en brobygger mellom andre ferdigheter.

I kapittel 2 ble det sett på skiller innen skriftspråklig kompetanse. Kapittel 3 undersøkte de ulike tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene. I dette kapitlet blir det sett nærmere på hva som kan skje når disse begrepene møtes, og mulige måter man kan forhindre eventuelle *digitale skiller*.

### 4.1 Digitale skiller

Dagens ungdom vokser opp i det Frønes (2002) i sin bok: «Digitale skiller» definerer som det *digitale samfunnet*, der blant annet bruken av tekstbasert digital kommunikasjon har blitt en naturlig del av daglig kommunikasjon for mange. De som ikke mestrer det digitale samfunnet, står i fare for å komme på feil side av et *digitalt skille*, skriver han. Hvem er så disse?

Flere store organisasjoner har undersøkt reelle og potensielle digitale skiller. Rønning (2005) gir en fremstilling av en undersøkelse gjort av OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) kalt ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey), der hun viser til digitale skiller. Men selv om *literacy* er med i undersøkelsens navn,

---

nevner hun ikke skriftspråklig kompetanse som en faktor til et mulig digitalt skille. Det nærmeste som blir kommentert, er skillet på utdanningsnivå. Ellers blir det sett på kjønn og aldersforskjeller. Torgersen (2004) i NOVA har også skrevet en rapport om digitale skiller, og nevner skiller mellom kjønn, alder, utdanning og etnisitet. Men hun tar ikke med andre utsatte grupper, slik som de som har vansker med lesing og skriving, selv om språkkompetanse så vidt blir nevnt. Frønes (2002) omtaler i sin bok skriftspråklig kunnskap som en basiskompetanse når han skriver om funksjonell analfabetisme, men han gir ikke denne faktoren særlig mer omtale til fordel for å diskutere kjønnskiller og generasjonskløfter.

Kjønnskiller og generasjonskløfter eksisterer i dag, men hva er det som potensielt kan bli det største digitale skillet i fremtiden? Generasjonsskillet vil trolig bli mer utvisket etter hvert, i alle fall i henhold til de digitale mediene vi har i dag. Et skille mellom kjønn vil i likestilte land i utgangspunktet bare bero på interesseforskjeller.

Utdanning, likestilling og teknologi spres, og kan viske ut etniske skiller. Men basiskunnskapene i lesing og skriving, som jeg mener ikke har blitt understreket nok, vil alltid stå i fare for å føre til et markant skille, selv om utdanningen blir bedre. Noen vil alltid slite med å lese og skrive. Dyslektiker er en gruppe. Men man må i diskusjoner om lese- og skrivevansker heller ikke glemme de med mer marginale lese- og skrivevanske, som kan bli en forsømt og misforstått gruppe, fremhever Hagtvet (m.fl. 1996). Dette kan jevnføres med begrepet funksjonell analfabetisme.

Hagtvet (ibid) trekker frem at negativ selvoppfattelse kanskje er barn og unge med lese- og skrivevansker sitt største problem. Lyster (2004) går så langt å si at lese- og skrivevansker utgjør en trussel mot selvbildet. Høien og Lundberg (2000) peker på at det kan være vanskelig å avgjøre hva som er årsak og hva som er virkning, når det gjelder forholdet mellom emosjonelle problemer og dårlig leseferdighet. Dysleksi er ikke et samfunnsskapt fenomen, men begreper som funksjonell analfabetisme viser oss at vektleggingen av lese- og skriveferdigheter er relativt til samfunnets syn på hva som er nødvendige ferdigheter. Dårlig skriftspråklig kompetanse vil kunne være med på å opprettholde et digitalt skille. I følge Kunnskapsløftet, som vist til i kapittel 2, skal undervisningen gi mulighet til å lære seg den digitale kommunikasjonsformens

egenarter (KD 2007). Men i skolene er det et generasjonsskille, mellom lærer og elev. Det er ikke enkelt for en lærer å følge med på alt ungdommene er opptatt av og gjør. Det kan også stilles spørsmål ved om det burde være opp til hver enkelt lærer eller skole å måtte finne ut av hvordan man skal gjennomføre den opplæringen Kunnskapsløftet krever.

## 4.2 Kulturelle verktøy og paradokser

Lyster (2004) skriver at norskfaget har fått kritikk for å ikke lære elevene lesestrategier som de har bruk for i det samfunnet de skal ut i, til fordel for å jobbe med skjønnlitterære tekster. Ringdal (2002) mener det er en selvmotsigelse at undervisningen ikke tar på alvor de tekstene som elevene skriver flest av og oftest. Ved heller å integrere disse, kan det hende at norskundervisningen kan ta vare på skrivegleden, formidle språk- og sjangerkunnskap og utfordre til utprøving og lek med egen tekstproduksjon, mener hun. Bråten (1994) understreker også skriftspråkets meningsaspekt og synes det er et paradoks at tekst med direkte meningsformidling også vil være med på at skriver også kontrollerer stavingen mer effektivt.

Tekstbasert digital kommunikasjon kan være et eksempel på en skriveaktivitet som er virkelighetsnær, og har en reell mottaker. Presentert på en god måte, kan også bruken av dette i undervisningen fremme motivasjonen for skriving. Karlsson (2002) sier hun er sikker på at chatten, og dens mange medfølgere og paralleller, har gjort mye for den skriftlige kommunikasjonens utvikling og overleving. Sjelden har så mange skrevet så mye, mener Karlsson. Tønnesen (2007) trekker frem at vi i dagens utdanningssamfunn ofte støter på bekymringer over at unge ikke leser. Dette dreier seg mye om boklesing, og tar sjelden i betraktning at lesing i dag foregår på både skjerm og papir, mener hun, og skriver at det kan være nødvendig å stille nye spørsmål om leseprosesser, leseopplæring og lesestimulering.

I boken sin viser hun til et økologisk helhetsperspektiv på lesing, der ikke bare det tekniske spiller inn, men der også skriftkulturens ulike tekstkonvensjoner og kulturens bruk av tekster i ulike medier og sosiale sammenhenger spiller en rolle. Et

slikt perspektiv gjør seg særlig relevant om man ønsker å forstå den unge generasjonens skriftspråkkultur, der skriften på skjermen for noen funksjoners vedkommende er i ferd med å utkonkurrere skriften på papir, fremhever hun. Tønnesen referer til Vygotskys klassiker: «Mind in Society», når hun trekker frem det hun mener er en stor og spennende utfordring for alle som arbeider med leseopplæring i *skjermlesingens kultur* (Tønnesen 2007, s. 131):

*For noen barn kan den dominere deres kulturelle utvikling fullstendig, og det kan bety at de utvikler kulturelle verktøy (Vygotsky 1978) som er mindre egnet til tradisjonell boklesing. Men denne utviklingen kan også inspirere til nye måter å lese og skrive på, og i siste instans til nye måter å tenke på.*

Tønnesen, i likhet med Lyster (2004) og Ringdal (2002) stiller seg kritisk til at det tradisjonelt er evnen til å få mening ut av sammenhengende tekster som fremstår som skolens fremste mål i leseopplæringen. Å ikke mestre å kunne lese lange sammenhengende tekster, vil føre til problemer med å kunne hevde seg i utdanning og kulturliv. Men å ikke mestre det å kunne lese fragmenterte tekster, vil føre til mer generelle problemer med å fungere i et moderne samfunn, viser hun til.

Hvordan skal man så gå frem for å drive lese- og skriveopplæring sett opp mot fragmentert skrift på en dataskjerm og tekstbasert digital kommunikasjon? Selv om mediene er relativt nye, og skriftspråket brukes til synkron kommunikasjon, er det ikke bare nye hjelpemidler og metoder som kan være gunstige. Fragmenterte tekster er ikke noe nytt. Spesielt *surfing* og lesing har en del til felles.

### 4.3 Surfing og lesing

Oppsettet på skjermen er utslagsgivende for hvordan barn og unge samhandler med skjermbasert tekst, skriver Walker & Reynolds (2000). Hvor oversiktlig en side er satt opp grafisk og hva slags skrifttype og andre typografiske virkemidler som brukes, har mye å si for hvor enkel den er å lese. På mange nettsamfunn kan brukerne selv

bestemme hvordan oppsettet skal se ut på sin profilside både med bilder og med tekst<sup>7</sup>. I tillegg, må de lese seg til en oppfattelse av de andre på deres profilsider når de *surfer rundt*. Schwebs (2002) hevder at lesing på dataskjermen inviterer til flyktighet, i likhet med det Tønnesen (2007) beskrev som fragmentert. Ord som beskriver hvordan man leser på nettet som *surfing* eller *browsing* henviser til dette, mener han. Hva slags lesefremgangsmåte for lesing er best tilpasset dette? Schwebs (ibid) trekker frem skumlesing, beskrevet som en overflate- og overskriftslesing som først og fremst skal gi rask innsikt over tekstens innhold og omfang, som en fremgangsmåte. Men Schwebs viser også til at noen pedagoger er redde for at ungdommene vil tar disse vanene med seg til boka, og at ikke minst de unge derfor mister evnen til grundig lesing. Andre er ikke like enige.

Skumlesing er ikke en ny metode. Catts og Kamhi (1999) kan vise til begrepene *inspectual reading* eller *systematic skimming* brukt av Van Doren for over 60 år siden, som nivå to i en firedeling av leseforståelse. Det første nivået er å kunne forstå den litterære meningen av ord og setninger. De to siste nivåene, der systematisk skumlesing kommer inn, bærer også med seg analytiske elementer, som å kunne knytte teksten opp mot andre tekster. Catts og Kamhi (ibid) trekker likevel frem at det ikke er nødvendig å vente til høyere utdanning, før man lærer barn og unge kunsten å skumlese. Høien og Lundberg (2000) fremhever også skumlesing, og trekker frem at dette er et tegn på en strategisk leser. Dårlige leser har gjerne få strategier. Lærer man å skumlese, er det en strategi som kan være svært anvendelig ikke bare til å lese mer eller mindre statiske tekster på dataskjermen eller i en bok, men også til å brukes i chat, e-post og ikke minst når man surfer på nettsamfunn. I tillegg til trening i lesemetoder tilpasset de tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene kan også ulike hjelpemidler være med på å forhindre eventuelle vansker med å surfe eller chatte.

---

<sup>7</sup> Noen nettsamfunnbrukere legger stor vekt på hvordan profilen sin ser ut. Det er denne som gir førsteinntrykket av personen man surfer innom, og burde gjennom tekst og bilder skape et klart positivt inntrykk av profilerte person.



---

## 4.4 Hjelpemidler og metoder for lesing og skriving på PC

For å bedre skriveflyten mener Heber og Knivsberg (2005) at elever bør få opplæring i touchmetoden, der man bruker alle fingrene for å skrive på tastaturet uten å måtte se på skjermen. Dette kan frigjøre mental kapasitet, mener de. Også Høien og Lundberg (2000) fremhever touchmetoden for å kunne øve flyten *inn i fingrene*. Bråten (1994) sammenligner touchtrening med pianospill. Stavingen vil kunne ligge i fingrene, nesten på samme måte som spillingen hos en øvet pianist, mener han. Touchmetoden, som i sin tid utviklet for skrivemaskiner, og bedrer skrivehastigheten.<sup>8</sup> Men datamaskinen og Internett gir også nye muligheter til hjelp.

Befring (2005) trekker frem at et kjennetegn ved en teknologisk innovasjon lett kan bli diskriminering på et sosialt og funksjonsmessig grunnlag, og det kan resultere i at de som trenger teknologien mest, kan komme i siste rekke. Tekstbasert digital kommunikasjon kan være et eksempel på dette. Det som kunne ha fungert som en motiverende faktor til å bruke og å øve skriftspråket, kan bli vanskeliggjort ved for dårlig tilrettelegging. Programvaren eller nettstedet, som chat-program eller nettsamfunn, kan være uoversiktlige, mangle stavekontroll eller være på et annet språk. Men det finnes flere ulike hjelpemidler og teknikker man kan bruke for å bedre lesingen og skrivingen på data. Bråten (1996) trekker frem at programvare som gir multisensorisk stimulering gjennom for eksempel hurtigeksponering av ord og avkoding med datastyrt talestøtte, kan bidra til at leseren etter hvert kjenner igjen det trykte ord ganske umiddelbart, uten å måtte gå veien om den tidkrevende fonologiske avkodingsstrategien. Tradisjonelt sett har slik programvare vært spesialutviklet med ferdig tekst, og er dermed lite egnet til å trene og bedre dagligdags kommunikasjon. Men i dag finnes det også programvare som hjelper til med opplesing og visning ord for ord som også kan brukes til å avlese tekst på nettsider eller i chat<sup>9</sup>. Noen av disse

---

<sup>8</sup> Touch-metoden baserer seg på et tastaturopssett som ble utviklet delvis for at skrivemaskinens bokstavhammere ikke skulle kile seg fast i hverandre. Tastaturopssettet er også basert på engelsk språk, og har blitt kritisert for å ikke være det mest hensiktsmessige å fortsette med på datamaskinen. Til tross for dette, vil det å lære touch bedre skriveflyten.

<sup>9</sup> Eksempler på dette er programmene: e-lector, Lingdys og Yak-Yak

inneholder i tillegg ordlister og flere andre hjelpemidler for skriving og lesing. Det finnes også gratis og gode ordbøker tilgjengelig på Internett på flere språk. Disse kan være nyttig ha oppe på skjermen samtidig med at man kommuniserer, slik at man kan slå opp ord man er usikker på.<sup>10</sup> Ordlistene er også integrert i noen e-postprogram, og har i de siste årene i tillegg kommet som gratistillegg til nettlesere. Dermed får man rød strek under ord som er stavet feil i de tekstboksene man skriver i, som for eksempel på nettsamfunn.

Det finnes mange muligheter og mye er tilgjengelig gratis. Det er ofte bare kunnskapen om hvordan man får tak i hjelpemidlene som mangler. Kunnskapsløftet stiller, som også tidligere pekt på, ingen direkte krav til hva slags midler som skal brukes for å hjelpe elevene å erverve digital kompetanse. Hva en ungdom vil få av kompetanse blir da i høy grad opp til hva hver enkelt lærer kjenner til av teknikker og hjelpemidler. Om man derimot er blitt utredet av spesialpedagoger for spesifikke lese- og skrivevansker, kan man via retten til spesialundervisning få tilgang til flere hjelpemidler og ressurser.

#### **4.4.1 Hjelpemidler en dyslektiker kan ha rett til**

I delkapittelet om dysleksi (2.2) viste jeg til Dysleksiforbundet (2008a) som fremhevet at det er viktig at de sakkyndige angir i sin rapport hvilke hjelpemidler eleven har behov for ikke bare i undervisningsøyemed, men for mer generell hjelp i dagliglivet. Ellers vil de ikke bli tildelt for eksempel en datamaskin. Men en datamaskin alene er for en elev med lese- og skrivevansker til lite hjelp om den ikke har rett programvare. Og på dette punktet viser det seg at også enkelte spesialpedagogenes kunnskaper ikke strekker til.

Seniorrådgiver i Statped (Statlig spesialpedagogisk støttesystem), Tone Finne, sier at de 40-50.000 datamaskinene som elever i grunnskolen har fått utdelt gjennom hjelpemiddelsentralene på grunn av lese- og skrivevansker, ikke blir utnyttet

---

<sup>10</sup> [www.ordbok.no](http://www.ordbok.no) gir oversikt over flere

---

hensiktsmessig (Statped 2005a). Etter NKUL-kursene (Nasjonal konferanse om bruk av IKT i utdanning og læring) i 2004 og 2005, kom det frem at ca. 95 % av de over 1000 lærere og PP-rådgivere Bredtvet kompetansesenter hadde vært i kontakt med, ikke var kjent med hvordan IKT kan brukes som hjelpemiddel i forbindelse med lese- og skrivevansker. Sett i sammenheng med Kunnskapsdepartementets Program for Digital Kompetanse, mener senteret at det kreves en stor innsats på alle nivåer i det norske utdanningssystemet (ibid). Bredtvet er et av kompetansesentrene som opplever stor etterspørsel fra lærere om hvor de kan finne informasjon om digitale lære- og hjelpemidler, og hvordan bruke disse metodisk (Statped 2005b). Den eksterne konsulenten fra PP-tjenesten, burde ha oversikt over hva som er tilgjengelig av hjelpemidler, mener Finne (Statped 2005a). Men, som hun også skriver, er det ikke alltid selv PP-tjenesten sitter inne med denne form for kunnskap og erfaring. Datautstyret dyslektikerne får, står dermed i fare for å ikke bli hensiktsmessig benyttet.

## 4.5 Oppsummering

Det har vært mye fokus på vansker i dette kapittelet: ungdom som har vansker med å lese og skrive, digitale skiller og lærernes utfordringer i henhold til en læreplan som ikke gir særlig grad av føringer. Også spesialpedagogers utfordringer angående hensiktsmessig bruk av datautstyr har blitt påpekt. Bildet er likevel ikke helt sort, da man også finner grunnlag som viser at ungdom på mange måter takler godt den digitale hverdagen de er vokst opp med og selv er med på å konstruere verktøy tilpasset sin kultur. Flere digitale skiller vil viskes ut etter hvert som digitale medier spres, men siden funksjonell analfabetisme er et relativt begrep, vil det holde tritt.

## 5. Metode og gjennomføring

De foregående kapitlene har vist noe av teorien bak og forskningen på henholdsvis skriftspråklig kompetanse og tekstbasert digital kommunikasjon. Dette kapitlet beskriver hvilken metode jeg bestemte meg for å bruke for å undersøke min problemstilling, og hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Siden forskning på internettkommunikasjon er et relativt nytt tema, etterlyser samtlige jeg har funnet som har skrevet om emnet (se for eksempel: Sveningsson 2002, Tønnesen 2007 og Woodfine m.fl. 2005) mer forskning. Litteraturen jeg fant bidrog til at jeg kunne drøfte begreper og spisse mine spørsmål, men jeg har ikke klart å oppspore noe teori eller tidligere forskning som svarer på min konkrete problemstilling:

*På hvilken måte kan ungdoms bruk av tekstbasert digital kommunikasjon være avhengig av deres skriftspråklige kompetanse?*

### 5.1 Valg av metode og forskningsdesign

Befring (2002) skriver at mange masteroppgaver bærer preg av å være en *eksplorerende kartlegging*, eller et *pilotstudium*. Han mener ikke at dette trenger å bety at studentene «famler i blinde», som han skriver, men at det kan være med på å gi fornyende faglige bidrag, da samfunnsendringer stadig gir grunnlag for nye problemer. En masteroppgave er i bunn og grunn en oppgave som er til for å gi en student øving i det å drive forskning, og må leses som en oppgave skrevet av en som enda er under utdanning.<sup>11</sup> Forskningsmetodikk er et omfattende studie i seg selv, og satt inn i rammene av et mastergradsprosjekt, der hele prosjektet skal skje på litt over et halvt år, må mye læres underveis.

I starten av prosjektet hadde jeg allerede temaet klart og visste jeg at jeg ville drive eksplorerende forskning og skrive en empirisk oppgave, men jeg var usikker på om jeg ønsket å intervju, bruke spørreskjema eller kanskje prøve et eksperiment. Det var

---

<sup>11</sup> Jeg ønsker å påpeke dette spesielt ovenfor andre studenter som leser denne oppgaven, siden jeg selv har brukt hovedfags- og masteroppgavers forskning som kilder i tidligere oppgaver.

---

hovedsakelig disse fremgangsmåtene jeg hadde forhåndskunnskaper om. Alle fremgangsmåtene kunne gi meg svar på de spørsmålene jeg opprinnelig hadde, og som etter hvert ble samlet i problemstillingen og dens underspørsmål. Men da jeg gjennom masterstudiet lærte mer om metode, og forskjellene på eksperimentell og ikke-eksperimentell forskning, kom det frem at rammene for et masterprosjekt ikke er særlig tilpasset eksperimentell design, i alle fall i den skala som jeg ønsket. Dermed valgte jeg å gå for en ikke-eksperimentell design.

Ikke-eksperimentelle design er like i den forstand at de studerer fenomener som de er, skriver Gall, Gall og Borg (2007). I forhold til min problemstilling, som består av sammensatte fenomener (og som er eksplorerende) passer det godt å undersøke fenomenene slik de opptrer i den virkelige verden, altså slik de er. Gall, Gall og Borg (ibid) deler videre forskningsdesign inn etter formålet: deskriptiv, om man skal studere fenomen som de eksisterer på et punkt i tiden, eller longitudinell, som ser på hvordan fenomener forandres over tid. Jeg ønsket å se på fenomenet slik det utarter seg i dag. Til slutt stod valget mellom hvilken ikke-eksperimentell metode jeg skal bruke. En kombinasjon av intervju og spørreskjema, var noe jeg så for meg i starten, men etter hvert så jeg at dette kunne bli for omfattende. En survey-undersøkelse med et spørreskjema, kunne gi meg anledning til å samle inn den mengden med data jeg ønsket. Gall, Gall og Borg (2007) definerer spørreskjema som skjemaer som spør de samme spørsmålene til alle individer i utvalget. Spørreskjemaer har i motsetning til intervju fordelen at de lettere kan favne over et større utvalg på mindre tid, men de kan til gjengjeld ikke gå like dypt inn i et tema som intervju, skriver de. Et spørreskjema har enkle spørsmål som krever kort tid, men skal ofte belyse kompliserte forhold. Befring (2002) fremhever at det i mange tilfeller blir snakk om å vurdere verdier på variabler som ikke er direkte observerbare eller målbare. Man må derfor bruke god for å utvikle begreper og spørsmål som skal måler det man ønsker.

Bakgrunn for teori til dette kapittelet har jeg hovedsakelig hentet fra David de Vaus (2002) sin bok: «Surveys in social research», Meredith D. Gall, Joyce P. Gall og Walter R. Borg sin (2007) bok: «Educational Research» og Torleif Lund (2002) sin

bok: «Innføring i forskningsmetodologi». Men også teori fra andre kilder har blitt brukt, som Edvard Befrings (2002) bok: «Forskningsmetode med etikk og statistikk».

## 5.2 Surveyundersøkelse med spørreskjema

Gall, Gall og Borg (2007, s. 230) beskriver 7 steg for hvordan man kan utføre en spørreundersøkelse: steg 1: definere formålet med forskningen, steg 2: velge et utvalg, steg 3: utforme spørreskjemaet, steg 4: pre-teste spørreskjemaet, steg 5: kontakte utvalgsgrupper, steg 6: skrive følgebrev og sende ut spørreskjemaene, steg 7: følge opp de som ikke har svart og steg 8: analysere data. I prosessen med mitt prosjekt, har jeg fulgt disse stegene i arbeidet med undersøkelsen og for å utforme selve spørreskjemaet. Noen av stegene har vært mer sentrale enn andre i utformingen, og har derfor blitt til egne delkapitler. Andre er blitt til mindre inndelinger og har blitt slått sammen med andre relevante tema. Steg 8, analyse av data, er selvsagt et eget kapittel: Kapittel 6.

### 5.2.1 Definisjon av formålet med forskningen

Gall, Gall og Borg (2007) henviser til de Vaus når de trekker frem punkter for å hjelpe til med utforming av formålet. De fremhever at det er viktig at man har tenkt igjennom hva man håper å få ut av spørreundersøkelsen før man utvikler spørreskjemaet. Hva jeg ønsker å få ut av spørsmålsformuleringen i spørreskjemaet og gjennom analysen av undersøkelsen, er svar på problemstillingen – om det er en sammenheng mellom ungdoms skriftspråklige ferdigheter og bruk av tekstbasert digital kommunikasjon. I hvilken grad jeg kan generalisere, drøftes senere. Punktene som Gall, Gall og Borg (ibid) viser til, fremhever også at man må tenke på hva som skal være den historiske tidsrammen for hva man studerer, hvorvidt geografisk lokalisasjon spiller inn, bredden av studiet, hvilke deler av emnet man vil fordype seg i og hvor langt man ønsker å tolke resultatene. Min historiske tidsramme er, som tidligere beskrevet, nåtiden. Jeg studerer tekstbasert digital kommunikasjon og skriftspråklige egenskaper i 2008. Spesielt siden tekstbasert digital kommunikasjon er et felt i stadig forandring og utviding, ville muligens både utformingen av studiet og

ikke minst resultatene sett annerledes ut bare noen få år tidligere eller noen få år inn i fremtiden.<sup>12</sup> Geografisk avgrensning og bredde av studiet, er også ressursmessige spørsmål. De geografiske avgrensningene og mitt faktiske utvalg, som avgrenser bredden av studiet, beskrives i delkapittel 5.4. Det nest siste formålspunktet de trekker frem: Hvilke deler av emnet man velger å fordype seg i, kommer frem av problemstillingens underspørsmål. Men det som ikke kommer frem er hvordan man kan operasjonalisere variabler som gjenspeiler emnene. Det vil også ha innvirkning på hvor langt man kan tolke resultatene.

### 5.2.2 Valg av operasjonelle variabler

De Vaus (2002) skriver at en funksjon av surveyanalysen er å beskrive det karakteristiske ved en case. Men survey-forskning kan også se på årsak og sammenhenger ved å sammenligne flere case. Til forskjell fra eksperimentell design, vil de grupper man sammenligner ikke være skapt av forsker selv, men fremtre av datamaterialet. Siden man da ikke har oversikt over alle egenskapene til de gruppene som sammenlignes, vil det alltid være usikkerhet angående mulige funn.

Hva jeg ønsker å se på angående bruk av tekstbasert digital kommunikasjon, eksemplifiseres i problemstillingens underspørsmål. Det er disse variablene jeg opererer med i undersøkelsen og analysen, og de er relativt lette å operasjonalisere.<sup>13</sup> Men hvordan kan man operasjonalisere *skriftspråklig kompetanse* til noe man kan måle på et brukerutfyllt spørreskjema? Hva slags grupper kan fremtre av datamaterialet? Å se på kjønn som en enkel todelt gruppe i en surveyundersøkelse, er ikke et omstridt tema i spesialpedagogikk (selv om det er et omstridt felt innen kjønnsforskning). Hva man baserer en inndeling av forskjellig grad av skriftspråklig kompetanse på, vil derimot måtte diskuteres. Siden dysleksi er en diagnose, medfører anvendelsen av dette begrepet en relativt klar inndeling i seg selv. Men som diskutert tidligere, trenger ikke dyslektikers skriftspråklige kompetanse sett i sammenheng

---

<sup>12</sup> Noe man også vil kunne se med sammenligningen av Tønnesen (2007) funn fra 4 år tidligere senere i oppgaven.

<sup>13</sup> Operasjonaliseringen av disse drøftes likevel i delkapittel 5.5.4 om begrepsvaliditet.

med meningsaspektet (Figur 2-1: Relasjoner mellom komponenter i lesing og i skriving (Bråten 1994, s. 53)) eller språkets bruksnivå å være ensartet. I et masterprosjekt, vil det også være vanskelig å få tilgang til nok respondenter for å kunne trekke noen slutninger ut fra å sammenligne grupper med og uten dysleksi. For å kunne få tilgang til større grupper som har forskjellig skriftspråklig kompetanse og for å få muligheten til å konstruere en skala for statistisk vurdering av mine funn, har jeg valgt å bruke den skriftlige karakteren i norsk (bokmål, respondentenes hovedmål) som grunnlag for vurdering av forskjeller. Validiteten til mine operasjonelle variabler blir senere omhyggelig drøftet i delkapittelet som omhandler begrepsvaliditet.

I tillegg til å se på forskjeller mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere og skriftspråklig kompetanse ut fra skriftlig karakter, vil det også være naturlig å se på kjønnsforskjeller i min studie, selv om problemstillingen ikke eksplisitt omhandler dette. Ved å sammenligne funn ved inndeling av skriftspråklig kompetanse med kjønnsforskjeller i materialet, vil man få et bedre grunnlag for å avgjøre om det er kjønn, eller de målene for skriftspråklig kompetanse jeg har valgt å se på, som skaper forskjellen.

### **5.2.3 Utvalg – ungdom som respondenter og etiske refleksjoner**

Tønnesen (2007) har funnet at det rundt konfirmasjonsalderen, der de unge får tilgang til en viss kapital, er en terskel til en ny fase med et visst herredømme over innkjøp av egen teknologi. Dette innebærer at ungdommen i den alderen ofte har både egen datamaskin og egen mobiltelefon.

Til min undersøkelse har jeg valgt å bruke 10. klassinger som respondenter. Dette er av flere grunner. En skoleklasse har lett tilgjengelige respondenter. 10.-klasse er det siste året ungdommene går i grunnskolen, før de spres ut på videregående skoler etter utdanningsinteresser. Det er derfor enklere å få tak i et utvalg som er et jevnere utsnitt av ungdommene, enn om jeg hadde gått til for eksempel en ren allmennfaglig videregående. I vårsemesteret i 10.-klasse, da undersøkelsen ble gjennomført, er de også blitt 15 år, og kan dermed selv avgjøre hvorvidt de vil være med i



undersøkelsen, i følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006). Men selv om de som 15-åringer selv kan bestemme om de vil besvare undersøkelsen uten samtykke fra foreldre, har de fortsatt en utvidet beskyttelse. I følge punkt 12 i NESH sin brosjyre for forskningsetiske retningslinjer har barn og unge: «... et særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov.» (NESH 2006, s. 16). I utarbeidelsen må man tenke særlig over hvorvidt spørsmål kan misstolkes, og om de står i fare for å avsløre personopplysninger. Befring (2002) trekker frem at man i Norge i de siste tiårene har sett et tydelig initiativ for å styrke det etiske perspektivet innen forskning både i teori og i praksis, slik som opprettelsen av NESH. Når spørsmålet om lagring og behandling av personopplysninger kommer opp i en undersøkelse, må man i tillegg til å følge retningslinjene til NESH også søke godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD).

I det første utkastet av spørreskjemaet jeg leverte til godkjenning av NSD, var det et felt på slutten hvor respondentene ble oppfordret til å skrive åpent om sine egne tanker angående skriftspråklig kompetanse og tekstbasert digital kommunikasjon. Etter samtale med NSD på telefon, kom det frem at de mente dette åpne feltet kunne medføre svikt i personvernet, da ungdommene kunne bli litt for personlige og nevne navn eller annen informasjon som gjorde at spørreskjemaet ikke ble anonymt. Jeg ble bedt om å fjerne det. Da jeg byttet ut dette spørsmålet med et mer lukket alternativ, fikk jeg spørreskjemaet godkjent (Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD). Dette gjorde undersøkelsen sikrere, men det kan også bety at jeg kan ha tapt en del verdifull informasjon bare slike åpne spørsmål kan gi.

Før jul, den 20. desember 2007, sendte jeg ut e-post med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til samtlige ungdomsskoler i Oslo (Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorer og skoleledere), for at skoleledelsen kunne avgjøre hvorvidt de ønsket at deres skole skulle delta. Ved å bruke skolen som arena for datainnsamling, håpte jeg undersøkelsen ville fremstå som mindre avskrekkende for ungdommene. Lese- og skrivevansker kan i seg selv være et følelsesladd tema for både ungdom og voksne. Derfor ønsket jeg også å understreke undersøkelsens anonymitet både i brevet til skoleledelsen og i følgebrevet som skulle leses opp før utelingen av

spørreundersøkelsen (Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene). Gall, Gall og Borg (2007) fremhever at fordi et følgebrev sterkt påvirker svarprosenten, bør det utformes med forsiktighet. Brevet bør være kort, men det må også inneholde informasjon om undersøkelsen og virke appellerende. Man bør trekke frem betydningen av respondentens deltakelse. Dersom sensitiv informasjon vil bli spurt om, er det viktig å understreke at de vil bli behandlet konfidensielt. Om det passer seg, trekker de frem, kan man også nevne at det bare er denne type respondent (du) som kan svare på det som spørres om. Dette har jeg prøvd å få frem i brevet ved å henvende meg direkte til elevene. Å tilby respondentene mulighet til å se resultatene av undersøkelsen, nevner Gall, Gall og Borg (ibid), kan være effektivt for å få opp respondentraten. Dette har jeg også tatt med i informasjonsskrivet, og vil følge det opp med å sende skolene lenken til den digitale versjonen av undersøkelsen.<sup>14</sup>

### 5.3 Utforming av undersøkelsen

Slik som dagens teknologi har åpnet for nye måter å kommunisere og finne informasjon på, har også teknologien åpnet for flere muligheter til å utføre undersøkelser. Undersøkelser via Internett har lenge vært populære i nettaviser. Og på diverse nettsamfunn, kan man lage sin egen private miniundersøkelse om seg selv, og finne ut hva venner og bekjente vet om seg. Også innen vitenskapen har Internett gjort det enklere for forskere å gjennomføre store surveyundersøkelser.

Da jeg skulle velge fremgangsmåte for utforming av spørreskjemaet, var nettbasert spørreskjema et alternativ jeg vurderte. Gall, Gall og Borg (2007) skriver at denne måten å lage spørreskjema på har sine åpenlyse fordeler ved at man slipper diverse kostnader knyttet til utsending av papirskjemaer. Rådata kan også lett importeres til analyseprogrammer. Men det har også sine bakdeler, trekker de frem. Man må ha kunnskap og program til å kunne lage spørreskjemaet og kunne holde data sikre og hindre uønskede personer får tilgang eller at respondenten kan svare flere ganger.

---

<sup>14</sup> Det jeg senere vil referere til som analyseskjemaer, vedlegg 6-9, er utformet for å ligne spørreskjemaet elevene fikk utdelt. Dette håper jeg vil gjøre det enklere for respondentene å sette seg inn i resultatene.

---

Ellers, blir forskningsstudiet lett sårbar (ibid). Hver respondent trenger også tilgang til en datamaskin, noe som for undersøkelse på skoler vil kunne medføre større krav på tid og andre ressurser.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora vedtok den 24. september 2003 forskningsetiske retningslinjer for det de kaller *internettforskning* (NESH 2003). Med dette begrepet mener de både forskning som bruker nettet som redskap i forskningen og forskning om fenomener slik som internettkultur. Komiteen påpeker at å hente informasjon og kommunisere med respondenter via nettet ikke reduserer kravene til foreldres samtykke, og anbefaler å være varsom overfor å kontakte barn og ungdom via Internett alene. I mitt tilfelle, kunne jeg ha tatt kontakt med skolene i forveien, og på den måte avtalt hvem som skulle bli respondentene, uansett om jeg hadde valgt papirspørreskjema eller nettpørreskjema. Men det hadde fortsatt blitt mer ressurskrevende for skolene å gi meg adgang til elevene, dersom de måtte ha tilgang til en datamaskin. Selv om et nettbasert skjema hadde minsket ressursbruken for min egen del, da jeg hadde slippet å legge inn alle variablene i analyseverktøyet manuelt, valgte jeg å lage et papirbasert spørreskjema. Jeg tenkte dette ville minske motstanden skolene eventuelt kunne ha i forhold til hvor tidkrevende spørreundersøkelsen ville være.

På den ene siden kan det virke litt kuriøst at en studie med en problemstilling som dreier seg om Internett, og internettkommunikasjon, ikke bruker et nettbasert spørreskjema. Men på den andre siden ville det også kunne være problematisk dersom man måler bruk av tekstbasert digital kommunikasjon gjennom det samme mediet som studiet omhandlet. De som har størst vansker med å benytte seg av mediet, ville også ha størst vansker med å svare på spørreundersøkelsen. Et lignende dilemma kommer frem ved at man vil måle skriftspråklig kompetanse ut fra et spørreskjema respondentene må lese og besvare skriftelig. Jeg kunne alternativt ha tatt en muntlig surveyundersøkelse, men dette ville ha tatt ressurser ut fra hvor stort utvalget kunne blitt. Jeg måtte inngå et kompromiss, og valgte til slutt å gå for et trykket spørreskjema i papirform, og i stedet arbeide med å forenkle det mest mulig både form- og språkmessig.

Gall, Gall og Borg (2007) skriver at å utforme gode spørsmål til et spørreskjema er ikke bare en utfordring, men snarere en kunst, og fremhever at det krever at man har god innsikt og forståelse for respondentens karakteristik og språk. Man må både få de til å forstå hva man spør etter og presentere spørsmål som engasjerer dem slik at de vil svare ærlig og gi deg den informasjonen man trenger - uten å overgå deres tålmodighet. Den spesifikke respondentgruppen vil påvirke hvor langt spørreskjemaet kan være. Jeg ønsket å få mitt spørreskjema til å passe inn på et A4-ark, og at det ikke skulle ta mer enn 15-20 minutter å fylle ut. Å holde spørreskjemaet så kort som mulig, stemmer over ens med det første punktet i tabellen<sup>15</sup> Gall, Gall og Borg (ibid, s. 233) har satt opp som en guide til å utforme et spørreskjema.

I utarbeidingen av mitt spørreskjema har jeg prøvd å følge disse punktene, som blant annet omfatter tips om inndeling og organisering av spørsmål samt språkbruk og hjelpetekst. Delkapittel 5.3.1 omhandler hvordan det endelige spørreskjemaet ble oppbygd på bakgrunn av dette. Etter dette beskrives pilottestingen og noen av fallgruvene jeg møtte på under utarbeidingen i 5.3.2. Til slutt beskrives gjennomføringen av undersøkelsen og det faktiske utvalget beskrives og belyses i henhold til reliabilitet og validitet.

### **5.3.1 Oppbygning av undersøkelsens spørreskjema**

Gall, Gall og Borg (2007) fremhever hvor viktig det er med et godt utformet spørreskjema, siden dette gir et positivt inntrykk av undersøkelsen. Jeg brukte forholdsvis lang tid til å utforme spørreskjemaet både grafisk og innholdsmessig slik at ungdommen skulle finne det både oversiktlig og appellerende. På et spørreskjema kan man sjelden stille akkurat de samme spørsmålene som inngår i problemstillingen. De er ofte for abstrakte til å kunne gi gode svar på en spørreundersøkelse, og må derfor deles opp og skrives om. De Vaus (2002) beskriver det å bevege seg fra abstrakte konsepter til å utforme spørreskjemaspørsmålene er som å klatre ned stigen

---

<sup>15</sup> Gall, Gall og Borg (2007, s. 233) skriver at de har tilpasset tabellen fra Berdie, D R, Anderson, J F og Niebuhr, M A 1986, Questionnaires: Design and use (2. utgave), Scarecrow, Metuchen, New Jersey, USA.

---

av abstraksjon (descending the ladder of abstraction, de Vaus 2002, s. 48). Mitt abstrakte konsept er problemstillingen og dens underspørsmål. I dette delkapittelet behandler jeg spørreskjemaets spørsmål i lys av dette. Spørreskjemaet er lagt ved oppgaven som Vedlegg 3: Spørreskjemaet.

Første kolonne på spørreskjemaet inneholder først spørsmålet om kjønn (spørsmål 1). Så følger en liste over ulike chat-program og nettsamfunn de kan ha hørt om og bruker. Jeg spør også hvor lang tid de eventuelt bruker på disse på en vanlig dag (spørsmål 2). Det er satt av åpne områder der de kan skrive inn eventuelle andre chat-programmer og nettsamfunn de kjenner til og bruker. Gjennom hele spørreskjemaet har jeg valgt å tone ned begrepene *chat* og *nettsamfunn*. De stedene hvor dette kommer opp senere, er eksemplifisert med navn på chat-programmer eller spesifikke nettsamfunn. Gall, Gall og Borg (2007, s. 233) sin guide trekker frem som punkt 2 at man ikke bør bruke tekniske termer eller sjargong som respondentene ikke vil forstå. Nettsamfunn er, som beskrevet mer utdypende i delkapittelet om nettsamfunn, et av mange begrep på et sammensatt fenomen, og er (erfaringsmessig og ut fra pilottesting) et lite kjent begrep blant ungdom. De bruker heller særnavnet på nettsamfunnet, slik som Facebook eller Blink. Noe av det samme gjelder chat, selv om dette er blitt et mer innarbeid begrep. Nettsamfunn og chat-program er ulike i form ut fra kompleksiteten i forhold til hva man kan gjøre og hvilket språk som benyttes (hovedsakelig norsk eller engelsk i dette tilfellet). Ungdom bruker også flere forskjellige tjenester samtidig. Jeg håper at en slik liste vil kunne si mer om bruken enn bare en todeling mellom chat og nettsamfunn. Spørsmål 2 er utarbeidet for å forsøke å se på bruken av tekstbasert digital kommunikasjon ut fra type og antall programmer og tjenester som benyttes, tid brukt og type kommunikasjon, hvilket er en del av min problemstillings første underspørsmål.

Andre kolonne (spørsmål 3) har flervalgsspørsmål angående ulike holdninger til rettskrivning ved bruk av tekstbasert digital kommunikasjon. De Vaus (2002) og Gall, Gall og Borg (2007) gir mange eksempler på hvordan holdninger kan måles. Jeg har valgt å bruke en variasjon av Likhert-skalaen (med tekst), i samråd med veileder, som mente dette kunne være det beste alternative for ungdom, fremfor for eksempel

en tallskala. Jeg spør blant annet om hvor *enig* til *uenig* de er i at rettskrivning er viktig på henholdsvis: sms, chat, e-post og nettsamfunn. Fjerde kolonne (spørsmål 4) er ja/nei-spørsmål av forskjellig karakter. Kanskje det mest sentrale delspørsmålet her er om respondenten har dysleksi eller ikke. Dette gir grunnlaget for å kunne sammenligne ikke-dyslektikere med dyslektikere. Jeg får også svar på blant annet om ungdommene synes det er vanskelig å skrive fort nok på chat, om de har norsk som morsmål og om de skriver touch. Gjennom spørsmålene i 3 og 4, håper jeg blant annet å kunne svare på i hvilken grad rettskrivningsferdigheter er viktig for ungdom når de kommuniserer gjennom synkrone eller asynkrone tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer, som er problemstillingens andre underspørsmål.

Fjerde og siste kolonne på side en, inneholder først spørsmål om hvor mye tid de bruker på ulike aktiviteter og medier (spørsmål 5). Dette er gjort for å kunne sette bruk av tekstbasert digital kommunikasjon i lys av hvilke andre medier ungdommene ellers benytter seg av. Jeg spør også etter hvor mange SMS og e-postmeldinger de sender og mottar (spørsmål 6). Siste spørsmål i denne kolonnen og første spørsmål i første kolonne på side to, er spørsmål om språkkarakterer. Sammen med spørsmålet om dysleksi, vil disse bli brukt som vurderingen av skriftspråklig kompetanse.

Gall, Gall og Borg (2007) fremhever i punktene sine for utforming av spørreskjema, at man ikke bør sette de vanskeligste spørsmålene først, men heller mot slutten. De resterende spørsmålene i første kolonne på side to (spørsmål 9) handler om vennskap og uvennskap, og kan være av en mer personlig karakter enn de andre. Jeg ønsker blant annet å vite hvor mange nære venner i sin egen alder de har (+/- 5 år), og hvor mange av dem de kommuniserer med gjennom ulike tekstbaserte digitale kommunikasjonsmedier. Jeg spør også etter om de har blitt mobbet, blitt ertet for skrivefeil eller selv ertet via SMS og Internett. Både nasjonal og internasjonal media har i de siste årene skrevet mye om mobbing over SMS og Internett, og det er utbredt spesielt hos ungdom. Mobbing via Internett er i følge Medietilsynets (2008b) side for Trygg bruk enda verre enn tradisjonell mobbing da den ofte er anonym. Noe som er lett synlig på nettsamfunn og chat, og derfor blir et enkelt mål for erting, er skrivefeil. Jeg har valgt å bruke *erting* fremfor *mobbing* i spørsmålene angående skrivefeil,

---

siden mobbing kanskje blir et for sterkt ord å bruke i de fleste tilfeller. Med disse spørsmålene ønsker jeg å belyse mitt tredje underspørsmål til problemstillingen, som stiller spørsmål ved om skriftspråklig kompetanse gjennom tekstbasert digital kommunikasjon kan ha en innvirkning på det sosiale i forhold til vennskap og mobbing.

Nest siste kolonne (spørsmål 10) tar for seg spørsmål som skal prøve å greie ut hvilke hjelpemidler respondenten vet om og bruker, og hvorvidt respondenten har fått hjelp til bruken av disse fra skolen. Disse spørsmålene kan gi svar på problemstillingens siste underspørsmål, som omhandler dette.

Siste kolonne er dobbelt så bred som de andre, og huse opprinnelig feltet respondentene kunne skrive åpent om sine tanker rundt skriftspråkegenskaper og tekstbasert digital kommunikasjon. Det var dette åpne spørsmålet NSD hadde innvendinger mot, som tidligere skrevet, da det kunne føre til at respondentene røpte personopplysninger. Jeg erstattet feltet med noen kategorier som ble inspirert av Tønnesen (2007) sine undersøkelser. I spørsmålene (11, 12, 13 og 14) blir respondenten oppfordret til å liste opp sine favorittnettsteder, hva de bruker datamaskinen og mobilen mest til og hvem som har lært de mest om data og Internett. I analysen kan det være spennende å se hvilken utvikling det har vært siden Tønnesen tok sine undersøkelser med 15-åringer i 2004. Både nettsteder, datamaskiner og spesielt mobiltelefonen har utviklet seg mye de siste 4 årene (slik som innebygget kamera og mp3-spiller). I henhold til min problemstilling vil det også være verdifullt å kunne se om det er noe forskjell på hva respondentene bruker datamaskinen og mobilen mest til ut fra deres skriftspråklige kompetanse.

Gall, Gall og Borg (2007) påpeker at man for å oppklare mulige vanskelige spørsmål bør inkludere en kort og klar instruksjon i fet tekst. Dette er blant annet gjort ved å vise eksempler i spørsmål 1, 5 og 10 (Vedlegg 3: Spørreskjemaet).

### 5.3.2 Førkontakt, fallgruver og pilot-testing

Behandlingen av spørreskjemaet, tok lengre tid enn ventet. Fra jeg sendte meldeskjemaet og spørreskjemaet til NSD 21. januar 2008, tok det 6 uker til jeg fikk bekreftet over telefon (jeg ringte) at jeg kunne starte undersøkelsen, dersom jeg gjorde de endringene angående det åpne spørsmålet nevnt i forrige delkapittel. Før jeg fikk spørreskjemaet godkjent, var det vanskelig å drive pilot-testing på skoleklasser. Jeg har således ikke hatt noen tradisjonell pilot-testing av spørreskjemaet i stor skala på et utvalg av populasjonen. Men jeg har testet skjemaet på flere ungdommer jeg kjenner gjennom hele utviklingsprosessen. De har kommet med verdifulle tilbakemeldinger som har ført med seg større og mindre endringer. Noen av dem jeg testet, var 10. klassinger i Oslo, som også utvalget skulle bli, andre var litt eldre.

I følge Gall, Gall og borg (ibid) burde et pilotskjem inneholde plass slik at respondentene kan komme med kritikk og anbefalinger til forbedringer. Siden jeg testet spørreskjema på personer jeg var i direkte kontakt med, fikk jeg muntlige tilbakemeldinger ansikt til ansikt eller skriftlige tilbakemeldinger over chat, dersom jeg testet skjemaet på noen over Internett. Uklare variabler, spørsmål og begreper ble enten erstattet eller skrevet om. Et eksempel, er hvordan en tidligere versjon av spørreskjemaet spurte etter tid brukt *i uken*, i stedet på en *vanlig dag* som står på det endelige spørsmålet. Tilbakemeldingene fra ungdommene jeg testet spørreskjemaet på, var at det var litt vanskelig å kalkulere tid brukt på en hel uke. Veileder var enig, da jeg spurte ham om dette, og dette ble endret.

Under pilottestingen brukte jeg også kontaktpersonene mine på skolene for å klare opp i hvilke fallgruver jeg eventuelt kunne møte på. Jeg lurte blant annet på om jeg skulle spørre etter hovedmål eller sidemålskarakter, eller *bokmål* og *nynorsk*, da elevene kanskje var usikre på de begrepene først nevnt. Responsen jeg fikk fra lærerne, var at jeg helst burde bruke *bokmål* og *nynorsk*. Med et spørreskjema styrer respondenten stort sett prosessen selv, og kan derfor hoppe over spørsmål, skriver Gall, Gall og Borg (2007). På ja/nei-spørsmål har jeg valgt å la respondenten svare



---

enten ja eller nei, til fordel for å bare krysse av for et *ja*, så man kan se forskjell på et ikke-svar og et negativt svar.

## 5.4 Faktisk utvalg og gjennomføring av undersøkelsen

Av ressursmessige årsaker, begrenset utvalget av ungdomsskoler seg til skoler i Osloområdet. Mitt utvalg er ikke tilfeldig trukket, men består av 10. klassinger fra skoler som takket ja til å bli med. Et slikt utvalg blir, av Gall, Gall og Borg (2007) kalt et bekvemmelighetsutvalg (convenience sampling). Et bekvemmelighetsutvalg er et utvalg som blir plukket ut som en følge av at informantene passer studien og fordi de av ulike andre årsaker blir fordelaktige i forhold til gjennomføringen (ibid). Ved et slikt utvalg må man vise forsiktighet ved generalisering av resultatene. Det vil være vanskelig for meg å generalisere til 10. klassinger i Oslo, eller ungdom i Norge, men jeg håper imidlertid at resultatene fra denne undersøkelsen kan peke på noen mulige tendenser. Sett i lys av tidligere forskning, vil det også bli mulighet for å kunne se noen trender i tiden.

For å kunne bruke dyslektikere som gruppe i statistikken, var det ønskelig å kunne ha med så mange respondenter som det lot seg gjøre. Høien og Lundberg (2000) er forsiktige med å sette en bestemt prosentandel på hvor mange dyslektikere som er i en populasjon, men skriver at, om man vil hevde at et nødvendig kriterium i forbindelse med dysleksi er alvorlige og vedvarende ordavkodingsvansker, kan man ta utgangspunkt i at avkodingsresultatet bør ligge innenfor en ramme av percentil 10. Dysleksiforbundet (2008c) opererer med tall mellom 5-10 %. 300-400 svar, ville da kunne gi mellom 15-40 dyslektikere i utvalget som, i følge drøfting med veileder, ville kunne være nok til å forsiktig sammenligne dyslektikere og ikke-dyslektikere.

Som beskrevet innledningsvis, sendte jeg den 20. desember 2007, ut e-post med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til samtlige ungdomsskoler i Oslo (Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorer og skoleledere). Jeg ønsket å legge minst mulig press på skolene, men la de som ønsket å bli med på undersøkelsen svare først, og så se om

jeg på den måten kunne få 300-400 mulige respondenter fra 10. klasse. Fire skoler svarte positivt, hvilket gav et potensielt utvalg på 419 10. klassinger.

For å støtte opp om generaliserbarheten og undersøkelsens ytre validitet, kan man prøve å velge bekvemmelighetsutvalget ut fra faktorer som kan sammenlignes med populasjonens karakteristiske tegn som: kjønn, sosiokulturell bakgrunn, etnisitet og alder (Gall, Gall og Borg 2007). Siden nesten alle ungdommer går i grunnskolen, og siden grunnskoleelevene ikke deles etter kjønn eller etnisitet, vil et bekvemmelighetsutvalg tatt ut fra ungdomsskoler være et godt alternativ når man skal studere ungdom. Men alder og sosiokulturell bakgrunn, vil kunne ha noe å si for mitt utvalg. Jeg kan ikke uten videre anta at det mine 10. klassinger svarer, også vil kunne sies å være gjeldende for yngre og eldre ungdom. I Oslo er det også et relativt stort (sett i sammenheng med resten av landet) sosiokulturelt skille mellom bydeler i øst og bydeler i vest. Jeg har likevel ikke tatt med spørsmål på spørreskjemaet som skal avklare mine respondenters sosiokulturelle status. Norge er et rikt land med sosiale goder forholdsvis jevnt fordelt. Men det kan tenkes at skillet i Oslo mellom elever fra skoler i Oslo øst og Oslo vest vil kunne ha innvirkning på tilgang og bruk av mobiltelefon og Internett. Bedre sosiokulturelt grunnlag gir også bedre grunnlag for å støtte opp om faktorer som påvirker den skriftspråklige kompetansen. Ut fra mitt faktiske bekvemmelighetsutvalg, kan jeg si meg heldig, da den geografiske plasseringen av skolene jeg fikk svar fra, vil legge to av dem på *vestkanten* og to på *østkanten*.

Det samlede elevantallet for 10. klasse på 419, var noe jeg vurderte som akseptabelt nok til ikke å måtte ringe eller sende ut en runde til med forespørsler om deltakelse. Av de totalt 419 mulige, fikk jeg tilbake 342 spørreskjemaer. Det gir en svarprosent på 82. Av disse 342 måtte jeg forkaste 30 stykker grunnet mangelfull eller grov feilaktig besvarelse på hele utfyllingen.<sup>16</sup> Jeg satt dermed igjen med 312 spørreskjemaer jeg kunne bruke i analysen, eller 74 % av de mulige. I dette utvalget er det 140 gutter (45 %) og 172 jenter (55 %) og totalt 18 dyslektikere (6 %). Dette er

---

<sup>16</sup> Dette var enten helt tomme skjema, eller skjema med bare et fåtall og ulogiske besvarelser – f.eks. 50 timer på en dag.

i nedre del av det tallet som var ønskelig for å kunne se på mulige forskjeller mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere, så drøfting av disse funnene vil bære preg av dette.

På spørsmålet om hvor mange nære venner +/- 5 år aldersforskjell respondentene hadde, og på spørsmålet om hvor mange venner de hadde fått over Internett (9A og B, Vedlegg 3: Spørreskjemaet), var det noen ekstremverdier som ga utslag i et høyt standardavvik, da jeg først kjørte analysen på disse verdiene. 11 stykker<sup>17</sup> oppgav 100 eller flere (opp til 400) nære venner eller internettvenner. Jeg valgte å utelate disse 11 i analysen på antall venner, da de skilte seg så markant ut fra de andre besvarelsene. Å ekskludere slike *uteliggere*, som de blir kallet i denne sammenheng (outliers), er i følge Gall, Gall og Borg (2007) problematisk, og må vurderes nøye. Hva som defineres som en venn, eller nær venn, er subjektivt, men spranget i antall venner fra de 11 som ble kuttet ut til de 301 som ble værende igjen, var på disse spørsmålene ganske langt. Jeg mener derfor at det i dette tilfellet var grunn til å ekskludere uteliggerne fra analysen på disse spørsmålene, og setter mitt håp til at det er med å styrke studiens validitet, fremfor å forringe den.

## 5.5 Reabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begge sentrale begreper for å vurdere kvalitet og resultater i en undersøkelse. Hvor nøyaktig undersøkelsen min er gjennomført vil gi konsekvenser for hvor pålitelige resultater kan sies å være. Dette gis uttrykk for i min undersøkelses reliabilitet. Validiteten stiller spørsmål ved hvor gjeldende undersøkelsen min er, og derav hvor gjeldende resultatene kan være i forhold til hva jeg i utgangspunktet skulle måle ut fra problemstillingen. Cook og Campbell (i Lund 2002) opererer med fire inndelinger i sitt validitetssystem: indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet. I tilknytning til disse validitetstypene finnes trusler eller feilfaktorer som begrenser valide slutninger.

---

<sup>17</sup> 8 gutter og 3 jenter, derav 3 dyslektikere og 8 ikke-dyslektikere eller 4 i kategorien Lavere, 3 i kategorien Firer og 1 i kategorien Høyere (missing 3).

### 5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler grad av målepresisjon eller målefeil. Dette sier noe om hvor stabile eller presise resultatene er, skriver Befring (2002). Reliabiliteten til min undersøkelse beror på hvordan jeg har utført målingene, registrert og behandlet disse, og sier altså noe om hvor pålitelig målingene jeg har gjort er. Ideelt sett, skulle man få de samme resultatene om man valgte å kjøre den samme undersøkelsen på nytt. Jeg har ikke hatt anledning til å reteste. Men ved å teste ut undersøkelsen på ungdom og ved å inkludere spørsmål som burde korresponderer med hverandre (leddanalyse, Befring 2002) på spørreskjemaet, har jeg prøvd å støtte opp om undersøkelsens reliabilitet. Hvert spørreskjema fikk et nummer, slik at jeg kunne gå tilbake og sjekke opplysninger, dersom det ble oppdaget at det var lagt inn en feil i analyseprogrammet.

Spørsmål 12 og 13 (Vedlegg 3: Spørreskjemaet) gav rom for at elevene selv kunne skrive sine svar på hva de brukte datamaskinen og mobiltelefonen mest til. I seg selv, var det interessant å se hvilke forskjellige bruksområder respondentene oppgav. Men jeg ønsket også å se mer generelt på bruksområdene, og etter å ha sett igjennom rådata, lagde jeg derfor noen konkrete kategorier, som vises på analyseskjemaene (vedlegg 6-9). En respondent kunne for eksempel svare at hun eller han brukte datamaskinen mest til: «MSN og 123spill.no». MSN kom da inn under kategorien *chat*, og 123spill.no under kategorien *Internett*. Hadde respondenten svart: «MSN og Facebook», hadde kategoriene blitt henholdsvis *chat* og *nettsamfunn*. Tilsvarende ble gjort for spørsmålet om bruk av mobiltelefon, men der var også benevnningen av de brukte mer ensartet.<sup>18</sup> Befring (2002) skriver at dersom respondenten får svare på fritt grunnlag, slik som i disse spørsmålene, vil både evnen til skriftlig utforming og forskers tolkning av dette gi rom for irrelevante faktorer og det vil påvirke reliabiliteten. Dersom undersøkelsen skal gjentas, må også kodingen for kategoriene være like.

---

<sup>18</sup> Selv om mobiltelefonen i dag er langt mer enn en telefon, oppga de fleste likevel ringing eller sms.

---

### 5.5.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet ble, i følge Lund (2002), betraktet av Cook og Campbell nærmest som en nødvendig betingelse for de andre kvalitetskravene. God statistisk kvalitet forutsetter at sammenhengen eller tendensen er *rimelig sterk*. Men selv om funn viser seg å være signifikante ut fra dette, kan brudd på statistiske forutsetninger eller lav statistisk styrke, være trusler som gjør at man kan ende opp å feiltolke resultatene. Dette vil kunne føre til Type I-feil, der man forkaster en sann nullhypotese<sup>19</sup> eller Type II-feil, da man opprettholder en falsk nullhypotese. Hvilke statistiske tester og mål jeg har brukt for å analysere dataene mine, beskrives i neste kapittel. Drøftingen av funnene fra undersøkelsen, omfatter også vurdering av deres statistiske validitet.

### 5.5.3 Indre og ytre validitet

Kontrollmuligheten i en ikke-eksperimentell design kan forbedres ved å ha mest mulige homogene grupper, skriver Kleven (2002). Det er med på å styrke den indre validiteten. Men han advarer også at den ytre validitet kan gå på bekostning av indre validitet ved å avgrense. Jeg har valgt ut en relativt homogen gruppe i den forstand at de alle er ungdom over 15 år i 10. klasse i Oslo. Men innenfor en skoleklasse burde det også være en mer eller mindre naturlig spredning i henhold til kjønn og sosiale forskjeller. Jeg ønsker å kunne generalisere mine resultater til ikke bare de 15-åringene jeg hadde i undersøkelsen, men gjerne å kunne si noe om norsk ungdoms skriftspråklig kompetanse og tekstbasert digital kommunikasjon generelt. Muligheten til å gjøre det beror på min undersøkelses ytre validitet, som knyttes til hvor representativt funnene kan være i forhold til populasjonen utvalget er hentet fra. God ytre validitet gjør det er mulig å generalisere resultatene. Selv om det er vanskelig med mitt utvalg, kan det likevel være mulighet å se noen tendenser.

---

<sup>19</sup> En nullhypotese tar utgangspunkt i at det ikke er noen forskjell. Min nullhypotese vil være at det ikke er noen forskjell på bruk av tekstbasert digital kommunikasjon ut fra brukerens skriftspråklige kompetanse.

### 5.5.4 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet uttrykker grad av samsvar mellom et teoretisk definert begrep og operasjonaliseringen av dette (Kleven 2002). Fra teorien hentet jeg begrepene *digital tekstbasert kommunikasjon* og *skriftspråklig kompetanse*. Disse er mine teoretiske variabler. Digital tekstbasert kommunikasjon har jeg selv avgrenset til kommunikasjon via chat, tekstmeldinger, nettsamfunn og e-post. Og bruken av de, måler jeg i tid brukt, hvilke egenskaper de har (for eksempel synkron og asynkron kommunikasjon) og jeg ser også på antall tjenester. Dette er de variablene jeg kan operere med i analysen for å måle bruken av tekstbasert digital kommunikasjon. Men er dette nok til å måle kvaliteten av bruken? Holdningsspørsmålene (spørsmål 3, Vedlegg 3: Spørreskjemaet), med Likhert-skala, kan si noe mer om hvordan respondentene ser på bruk av tekstbasert kommunikasjon, men ikke alt. Det vil alltid være et spenn mellom det man kan måle i en empirisk undersøkelse, og det man ønsker å få svar på. Det gjelder også mitt andre hovedbegrep *skriftspråklig kompetanse*. Ideelt sett, for å kunne måle dette, burde jeg da ha testet hver respondents skriftspråklige kompetanse med ulike lese- og skrivetester. Men siden sammenhengen mellom skriftspråklig kompetanse og bruken av tekstbasert digital kommunikasjon fortsatt er et relativt ueksplorert felt, der en eventuell sammenheng er usikker, falt valget på å gå bredt ut fremfor å starte i dybden. Med et utvalg på over 300 ble testing vanskelig. Jeg måtte derfor prøve å finne valide indikatorer på skriftspråklig kompetanse respondentene selv kunne svare på via spørreskjemaet.

Valget av operasjonell variabel for å måle skriftspråklig kompetanse falt på skriftlig hovedmålskarakter og om respondenten har dysleksi eller ikke.

Hovedmålskarakteren, som i utvalget gikk fra 2-6, har jeg omformet til en tredelt skala for å få flere respondenter i hver inndeling. Her måtte jeg ta noen valg, som kan påvirke validiteten. Gruppen med karakteren 4, var den desidert største. Ved å slå sammen de høyere enn dette (5-6) og de lavere (2-3), fikk jeg tre relativt store grupper (63 på 2-3, 118 på 4 og 86 på 5-6). Karakterene 3 og 4 blir generelt begge regnet som middelskarakterer. Jeg har derfor valgt å ikke kalle mine kategorier for over middels, middels og under middels, men *Lavere*, *Firer* og *Høyere*, siden jeg har

---

karakteren 4 som midtpunkt. Bare fem respondenter hadde karakteren 2 og tre hadde karakteren 6. I prinsippet blir derfor skillet mellom *Lavere*, *Firer*, og *Høyere*, tilnærmet skillet mellom skriftspråklig kompetanse henholdsvis målt på karakternivå 3, 4 og 5. Det må tas forbehold om dette, når man vurderer resultatene av analysen.

De Vaus (2002) skriver at et av hovedproblemene med å lage valide indikatorer i en survey er hvordan man skal tolke svarene. De samme svarene kan bety forskjellige ting fra forskjellige mennesker. Det er ikke bare mine spørsmål på spørreskjemaet respondentene må tolke, de må også tolke sine egne følelser og oppfatninger på noen av spørsmålene. Svarene skal jeg igjen tolke med statistiske verktøy, og til slutt prøvde sette det inn i en større sammenheng. Det er altså stort rom for feiltolkning. Lund (2002) fremhever at man bruker en del forenklinger når man for eksempel snakker om undersøkelsens validitet. Det er ikke selve undersøkelsen som har god validitet, skriver Lund, men slutningene man trekker ut fra den. Om et funn er statistisk signifikant eller ikke, må det likevel tolkes. Noen funn kan også være interessante siden de ikke er signifikante.

## 6. Analyse og drøfting

Til analysen av spørreskjemaedataene, har jeg brukt dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 16. For hver av de 312 spørreskjemaene som ble brukt, registrerte jeg 145 variabler direkte fra spørreskjemaet. Jeg har også brukt SPSS sine muligheter til å transformere verdier av variabler til for eksempel å gjøre om karakterskalaen til en tredeling og til å summere opp de kategoriene jeg omtalte i delkapittel 5.5.1. SPSS kan gi mange ulike statistiske mål, og kan gi oversikt over både univariate fordelinger og bi- og multivariate fordelinger. Som vedlegg ligger omgjorte kopier av spørreskjemaet med resultatene og de mest sentrale variabler og mål, både for totalen (Vedlegg 6: Total-analyseskjema), skillet mellom gutt og jente (Vedlegg 7: Kjønnsdelt analyseskjema), skillet mellom dyslektiker og ikke-dyslektiker (Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analyseskjema) og skillet mellom de tre inndelingene av skriftspråklig kompetanse avledet av den skriftlige norskkarakteren i bokmål (Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema). Disse er for de som ønsker å gå i dybden av resultatene fra spørreundersøkelsen. Om skriftstørrelsen, som dessverre ble i minste laget, skaper problem for lesing, anbefales det å se på den digitale versjonen av dette dokumentet, som er tilgjengelig gjennom DUO (Digitale utgivelser ved UiO – [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no)). I PDF-dokumentet kan man forstørre disse oversiktene opp etter ønske. En forklaring til hvordan skjemaene er bygd opp, vises i Vedlegg 5: Forklaring av analyseskjemaene. I selve oppgaven viser jeg figurer og tabeller med utdrag av signifikante og andre interessante funn.

### 6.1 Hvordan resultatene ble analysert

Gall, Gall og Borg (2007) skriver at det første steget i analysen av data er å utføre en utforskende dataanalyse og så bruke deskriptiv statistikk for hver gruppe man ønsker å sammenligne. Det er dette analyseskjemaene (vedleggene 6-9) viser resultatet av. Det neste steget er å ta en signifikanstest. I dette kapittelet blir de mest sentrale funnene trukket frem og drøftet. I analysen av dataene opererte jeg med et konfidensintervall på 95 %. Signifikansnivået for de resultatene som kan tolkes som



---

signifikant forskjellige er da på 5 % eller  $p=.05$ . De spørsmålene som gav signifikante funn ( $p<.05$ ) er i de følgende delkapitlene tatt ut og vist i figurer (kjønnsdelingen er lagt ved som Vedlegg 10). Deretter blir de drøftet i henhold til problemstillingen.

I følge de Vaus (2002) er det fire faktorer som må vurderes før man vet hvordan dataene skal analyseres. Først må man se på hvor mange variabler som skal vurderes, så må man kjenne målenivået for variablene. Man må også vite hva man skal bruke dataene til i henhold til å beskrive dataene i et utvalg (deskriptiv statistikk) og for å kunne uttale seg om populasjonen (inferential statistikk, eller slutningsstatistikk). Til slutt må man også vurdere mulige etiske konsekvenser presentasjonen av funn kan få. Mitt utvalg er på 312, og målenivået for variablene er kjent ut fra spørreskjemaet. Jeg deler utvalget i ulike grupperinger for å sammenligne resultatene i utvalget, men jeg tar også signifikanstester for å se om det kan være grunnlag for å uttale seg om at funnene også kan si noe ut over utvalget. I henhold til de etiske vurderingene, som særlig vektlegges når man undersøker barn og utsatte grupper, har jeg forsøkt å være forsiktig med å oppgi resultater som kan vise tilbake til enkeltpersoner.<sup>20</sup>

For å finne ut hvilke statistiske mål som passer best å bruke til å analyser, har jeg brukt en matriseoversikt Sørensen (2005, s. 33) har satt opp for å vise de vanligste statistiske testene. For å se på forholdet mellom to nominale variabler, slik som skillet mellom gutt/jente eller dysleksi/ikke-dysleksi og ja/nei spørsmålene på spørreskjemaet, har jeg brukt Khi-kvadrat supplert med Fi/Cramers V (Cramers V om større tabeller enn 2x2). Khi-kvadrat er en ikke-parametrisk test brukt til å avgjøre hvorvidt data i form av frekvens er fordelt ulikt for de forskjellige utvalgene, og er sannsynligvis den mest brukte ikke-parametriske testen brukt av utdanningsforskere, skriver Gall, Gall og Borg (2007). På holdningsspørsmålene og på spørsmål om karakter, der den avhengige variabelen er på ordinalnivå, har jeg brukt Mann-Whitneys U der den uavhengige variabelen var på nominalnivå, ellers har jeg brukt Spearmans Rho når den uavhengige variabelen var på ordinalnivå

---

<sup>20</sup> Jeg har for eksempel valgt å utelate favorittnettsteder til dyslektikere på analyseskjemaet, der det bare var én som svarte.

(karakterinnndelingen). Jeg har også valgt å bruke den ikke-parametriske Mann-Whitneys U-test for å se på fordelingen på spørsmål om tid og antall, selv om disse variablene er på forholdstallsnivå, og jeg kunne ha brukt for eksempel Students T-test. Mann-Whitney U kan brukes til å anslå hvorvidt distribusjonen av skårer av to uavhengige utvalg er signifikant forskjellige fra hverandre. Om U er statistisk signifikant, betyr det at skårene i en populasjon er høyere enn skårene i den andre populasjonen (Gall, Gall og Borg 2007). Gall, Gall og Borg (ibid) skriver at statistikere har funnet at t-testen kan gi gyldige estimater av statistisk signifikans selv om antagelser om normalfordeling og varians i fordelingen ikke skulle stemme. Men de skriver også at om man er usikker, burde man vurdere å ta både en t-test og den ikke-parametriske motparten, slik som Mann-Whitney U-test. Om resultatene fra disse to avviker betydningsverdig fra hverandre, kan man velge å bare bruke resultatet av den nonparametriske testen (ibid). Under analysen kjørte jeg både Students T-test og Mann-Whitney U-test der det var mulig, og det ble til tider noe forskjellige resultater. Jeg valgte derfor å bruke den ikke-parametriske testen, selv om da sjansen for en type II-feil, å opprettholde en falsk 0-hypotese, blir større.

I de følgende delkapitlene starter jeg først med å se på mer generelle funn fra undersøkelsen og hvordan ungdommenes kjønn påvirker hvordan de svarte. Det vil kunne gjøre resultatene og drøftingen av funnene der jeg deler mellom dysleksi og ikke-dysleksi, samt karakterdelingen, mer klar for drøfting. Ved å sammenligne med undersøkelsene Tønnesen (2007) gjorde for fire år siden, i 2004, vil man også kunne se en utviklingstrend, som vil påvirke hvordan resultatene drøftes i henhold til teorien jeg har tatt utgangspunkt i. Selv om fire år gammel teori og data på mange forskningsfelt kan regnes som relativt ny, skjer det så store og raske omveltninger på IKT-feltet, at man ikke kan forvente å se samme resultat kort tid etter.

## 6.2 Generelle funn og kjønnsforskjeller

På spørreskjemaet tok jeg med spørsmål om forskjellige typer medieaktiviteter. Dette ble gjort for å prøve å kunne sette tekstbasert digital kommunikasjon i lys av bruken av andre medier. Men det er ikke enkelt å skille medier fra hverandre i dag. Det som

---

er *surfing på nett* (5C, Vedlegg 3: Spørreskjemaet) eller å *gjøre lekser* (5D) kan i dag like godt være surfing på nettsamfunn og gjøre lekser over chat – eller chatte og sende sms mens man gjør lekser. Det var dette Tønnesen (2007) kalte additiv mediebruk.

### 6.2.1 Mediebruk, utberedelse og utvikling

Tønnesen (2007) viser til medieundersøkelser gjort i 2000 og 2005, som viste at tiden ungdom tilbringer med medier er forbausende konstant. Undersøkelsen viste at ungdom tilbringer gjennomsnittlig seks og en halv time hver dag på ulike medier. Men selv om den tilbrakte tiden ikke hadde forandret seg nevneverdig, har bruksmønsteret forandret seg. Unge i dag gjør i større grad flere ting parallelt, og derfor klarer å presse inn medieinnhold tilsvarende åtte og en halv time per dag, skriver hun. Totalt sett (spørsmål 5, Vedlegg 6: Total-analyseskjema) svarte mine ungdommer at de på en vanlig dag: spiller 28 minutter på Internett, ringer 19 minutter med sin mobil, surfer 1,5 timer på Internett, gjør lekser i 68 minutter, leser av aviser og blader i 21 minutter og bøker i 20 minutter og ser nesten 2 timer på TV eller DVD. De oppgav også at de bruker over 1,5 timer på chat og over 1 time på nettsamfunn.

<sup>21</sup>Summert opp blir dette litt over 8,5 timer. Som Tønnesen (2007) beskriver, må det her skje ting parallelt. Spesielt chat og nettsamfunn lar seg enkelt kombinere samtidig. Ser man på kjønnsforskjeller, viser Vedlegg 10: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av kjønn, at det er noen signifikante forskjeller. Gutter spiller mer enn jenter (5A,  $p=.000$ ), jenter ringer mer enn gutter (4B,  $p=.009$ ) og gjør mer lekser (4D,  $p=.002$ ). Det er også en signifikant forskjell, men mindre tydelig, på hvor mye tid på nettsamfunn jentene bruker sammenlignet med guttene (spørsmål 2,  $p=.049$ ). Men både for gutter og jenter blir det ca. 8,5 timer dagen om man summerer opp gjennomsnittstiden totalt.

Som beskrevet i delkapittelet om SMS, fant Tønnesen (2007) i sin undersøkelse for fire år siden at 79 % av de 15-åringene hun spurte, brukte mobilen mest til å sende og

---

<sup>21</sup> Dette er på ingen måte en komplett liste over mediemuligheter, men gir likevel noe å sammenligne med.

motta meldinger. Dette var noe som skiller unge mobilbrukere fra voksne mobilbrukere, mente hun. Blant mine respondenter svarer bare 53 % at de bruker mobiltelefonen mest til SMS (Spørsmål 13, Vedlegg 6: Total-analyseskjema). Mye har, som tidligere vist, skjedd med utviklingen av både selve mobiltelefonen og mobiltjenestene på de fire årene siden Tønnesen spurte sine 15-åringer. I 2008 blir mobiltelefoner brukt som kamera (både stillbilder og video med stadig høyere oppløsning), til spill og som bærbar musikkspiller. 53 % i min undersøkelse svarte SMS, og 34 % svarte ringe. De resterende 13 % består hovedsakelig av musikk, kamera og spill.

I min undersøkelse oppgav 83 % at de hadde sin egen datamaskin med internett-tilkobling. Her er det en signifikant kjønnsforskjell (4F,  $p=.004$ , Vedlegg 10). Det er flest gutter, 90 %, mot 78 % av jentene, som sier de har egen datamaskin med internetttilkobling. Men selv om jentene ikke prioriterer egen PC, viser også tallene at 99,7 % har tilgang til Internett hjemme (1 av 312 oppgav at han ikke hadde tilgang). Tønnesens undersøkelse fra 2004 viste at 36 % av de spurte 10. klassingene hadde egen datamaskin med internetttilkobling hjemme (Tønnesen 2007). 82 % hadde tilgang til Internett hjemme. Det kan se ut som at det her har vært en stor utvikling i tilgang til både egen datamaskin og tilgang til Internett hjemme. Også utviklingen av chat og nettsamfunn skjer i et raskt tempo. Et eksempel på det, er at bare siden undersøkelsen ble tatt, har nettsamfunnet Facebook fått en egen chat der brukerne, i tillegg til de gamle kommunikasjonsformene, nå også kan kommunisere mer synkront med hverandre. Facebook er den absolutt største favoritten blant de topp 5 favorittene respondentene oppgav, etterfulgt av YouTube og Google. Dette gjelder alle inndelingene, både i henhold til kjønn og skriftspråk.

### **6.2.2 Oversikt over viktige chatprogram og nettsamfunn**

Det som kanskje særlig har gitt ungdom rykte som teknologispredere, skriver Tønnesen (2007), er at det finnes visse basisfunksjoner, slik som chat, som skiller ungdomsgruppene fra andre mediebrukere, og som har blitt helt avgjørende for å henge med ungdomskulturen. Min undersøkelse viser også at ungdommene oppgir

sine venner og venninner som de som har lært at de mest om data og Internett (14, Vedlegg 7: Kjønnsdelt analyseskjema).

Før jeg starter å drøfte tekstbasert digital kommunikasjon opp mot skriftspråklig kompetanse, vil jeg gi en liten oversikt over hvordan bruken av chat og nettsamfunn fremkom i undersøkelsen og sammenligne det med hvordan tidligere forskning har vist bruken. Dette gjør jeg både for å kunne sette målene for skriftspråklig kompetanse i lys av kjønnsforskjeller, og for å vise til hva som gjør at et program eller nettsamfunn blir populært, noe som vil kunne være avgjørende for å kunne tolke (og ikke feiltolke) senere funn.

	Andel	Hørt om			Bruker		
		Tot	G	J	Tot	G	J
<b>MSN</b>	85 %	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>99 %</b>	<b>96 %</b>	<b>93 %</b>	<b>98 %</b>
AOL (AIM)	2 %	33 %	34 %	33 %	2 %	3 %	2 %
<b>SOL Chat</b>	2 %	<b>72 %</b>	<b>67 %</b>	<b>75 %</b>	<b>3 %</b>	<b>3 %</b>	<b>2 %</b>
ICQ	0 %	23 %	24 %	22 %	0 %	0 %	1 %
<b>Yahoo! Messenger</b>	7 %	<b>80 %</b>	<b>77 %</b>	<b>83 %</b>	<b>8 %</b>	<b>8 %</b>	<b>8 %</b>
mIRC	1 %	25 %	33 %	19 %	1 %	3 %	0 %
<b>Annen IRC-klient</b>	3 %	<b>21 %</b>	<b>26 %</b>	<b>16 %</b>	<b>3 %</b>	<b>5 %</b>	<b>1 %</b>

Figur 6-1: Chatprogram respondentene har hørt om og bruker

Figur 6-1 er en oppsummering av resultatene som kan finnes igjen på Vedlegg 6: Total-analyseskjema og Vedlegg 7: Kjønnsdelt analyseskjema. Som figuren viser, er det Microsofts MSN som er det mest populære programmet å bruke til chatting med en andel på 85 % av utvalget av program. Og det er brukt av nesten alle, både gutter (93 %) og jenter (98 %). På en andreplass kommer Yahoo! Messenger. De listede chat-programmene kan ikke kommunisere med hverandre. Derfor er det viktig å ha det programmet sine venner bruker, eller ha flere program samtidig. Dette påvirker hvordan ungdommen velger, og det vil kunne være med på å avgjøre hvordan man skal tolke popularitetsforskjeller i utvalget, slik som at et engelsk nettsted er mer populært enn de norske, selv om engelsk språk kan vanskeliggjøre bruken.

I de åpne feltene på spørreskjemaet (Vedlegg 3: Spørreskjemaet) kunne respondentene foreslå andre chat-program. Noen chat-program er uavhengige av hvilket nettverk (altså hvilket originalprogram) som brukes, og man kan derfor

kommunisere med en venn som for eksempel har Yahoo! Messenger og en annen som har MSN samtidig. Ingen av de egenoppgitte chat-programmene respondentene oppgav, var slike.<sup>22</sup> Torgersens (2004) NOVA-rapport viser at det generelt er små kjønnsforskjeller angående hvordan de forskjellige kjønnene bruker datamaskinen, men viser til at guttene brukte mye mer tid på chatting enn jentene. Dette er ikke tall som vises igjen i min undersøkelse, der det ikke er noen signifikant forskjell i tid brukt på chat. Men Vedlegg 10: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av kjønn, viser at det er to signifikante funn i bruken av programmet *mIRC* og *Annen IRC-klient*. Det er nesten bare gutter som bruker disse. IRC-standarder er eldre enn de andre chat-programmene tatt med i opplistingen i spørsmål 2. IRC skiller seg også ut fra de andre ved at man her chatter med både kjente og ukjente folk, i stedet for bare venner man har på sin liste. Tønnesen (2007) skriver at særlig jentene i hennes undersøkelse foretrakk å chatte med folk de kjente. Dette kan være med på å beskrive forskjellene i funnene i min undersøkelse. Det er totalt sett få som fortsatt bruker IRC i 2008. Når det gjelder de chat-programmene der man chatter med de som allerede er venner, slik som MSN, kan man ikke tolke forskjellen som særlig pregende.

I likhet med chat-programmene, tillater heller ikke nettsamfunnene kommunikasjon mellom hverandre. I Tønnesens (2007) intervjuer av 15-åringers medievaner i 2004 kom det frem at respondentene mente at mye av poenget ved nettsamfunnet var at de visste at kameratene deres også brukte det, som i likhet med chat. Blir et nettsamfunn først populært, kan den videre populariteten øke nærmest eksponentielt, da venners venner blir interessert i å være med. I delkapittelet om nettsamfunn viste jeg til den sterke veksten i Norge til nettsamfunnet Facebook de siste årene. Resultatet fra min undersøkelse gjenspeiler dette. Selv om det viser seg at respondentene har hørt om mange forskjellige nettsamfunn, viser tallene over bruken at ungdommene samles om noen få – der Facebook ligger på toppen.

---

<sup>22</sup> De som ble nevnt var (totalt 10): ichat, imvu messenger, skype, jippi chat, og ebuddy. Sistnevnte lar deg logge på kjente nettverk som MSN og Yahoo (hver for seg) uten at du trenger å ha disse programmene på maskinen eller laste ned programvare. Ebuddy finnes også i en egen versjon til mobiltelefonen, så man kan ha med seg chat-vennene også der.

	Andel	Hørt om			Bruker		
		Tot	G	J	Tot	G	J
<b>Blink</b>	3 %	44 %	47 %	53 %	4 %	5 %	2 %
Facebook	59 %	99 %	99 %	98 %	79 %	74 %	84 %
<b>MySpace</b>	7 %	90 %	87 %	92 %	9 %	9 %	9 %
Nettby	9 %	80 %	79 %	81 %	13 %	14 %	12 %
<b>Friendster</b>	1 %	26 %	31 %	22 %	1 %	1 %	1 %
Underskog	1 %	20 %	24 %	16 %	1 %	1 %	1 %
<b>Biip</b>	20 %	91 %	87 %	95 %	28 %	26 %	29 %
Møteplassen	0 %	58 %	64 %	54 %	0 %	0 %	1 %
<b>Match.com</b>	0 %	78 %	75 %	80 %	0 %	1 %	0 %

Figur 6-2: Nettsamfunn respondentene har hørt om og bruker

Figur 6-2 viser at nettsamfunnet Facebook blir brukt av hele 79 % av ungdommene i min undersøkelse, deretter kommer de norske nettsamfunnene Biip og Nettby.

Oppsummeringen av antall brukte chat-programmer og nettsamfunn på Vedlegg 6:

Total-analyseskjema, viser at det er mest vanlig å bruke bare ett chat-program og være på ett nettsamfunn. Mange av de som oppgav flere, hadde også klare preferanser til hva som var favoritten ut fra hvor mye tid de brukte på de ulike de oppgav.

### 6.3 Dysleksi og tekstbasert digital kommunikasjon

I likhet med å dele på kjønn, er deling mellom dyslektikere, og ikke-dyslektikere en todeling, en dikotomi. Den uavhengige variabelen er på nominalnivå. Jeg har derfor brukt de samme statistiske mål som ved inndeling av kjønn. Men ulikt kjønnsdelingen, er denne delingen en stor gruppe mot en mindre. Resultatene må derfor tolkes mer forsiktig, da selv en enkeltperson kan forandre utfallet. Figuren under (Figur 6-3) viser de forskjellene som ut fra dataanalysen viste seg å være signifikante. Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analyseskjema, viser spørreskjemaet påført alle analyseresultatene, og vil også bli henvist til i drøftingen. Om oppsettet av figuren eller vedlegget skulle være uklare, har jeg lagt med et vedlegg (Vedlegg 5: Forklaring av analyseskjemaene) som forklarer både visningen av de statistiske målene og den grafiske utformingen.

### 6.3.1 Signifikante funn

#### 1) Jeg er:

D:	18	72 %	13	28 %	5
I:	294	43 %	127	57 %	167
		<b>Gutt</b>		<b>Jente</b>	

p=.016

#### 2)

	<b>MSN</b>		<b>Hørt om - Bruker - Tid brukt</b>
p=.000 (bare 1D)	D: 95 %	94 %	M82 SD113 Md30
	I: 100 %	96 %	M95 SD97 Md60
	<b>Yahoo! Messenger!</b>		<b>missing</b>
p=.037	D: 61 %	6 %	M18 SD18 Md 8
	I: 81 %	8 %	M27 SD31 Md25
	<b>MySpace</b>		<b>M 5 SD 0 Md 5</b>
p=.009	D: 72 %	17 %	M27 SD31 Md25
	I: 91 %	9 %	

#### 7) Norsk - vurdering

Norsk karakter  
til jul var:

M og SD i  
parantes B = bokmål skriftlig  
N = nynorsk skriftlig  
M = muntlig

p=.000	p=.006	p=.003
D (13/18): 3,2(0,9)	D: 3,1(1,0)	D: 3,6(1,0)
I: 4,1(0,8)	I: 3,8(0,7)	I: 4,3(0,8)

#### 8) Engelsk - vurdering

Engelsk karakter til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

p=.003	p=.010
D (13/18): 3,6(1,0)	D: 3,8(0,8)
I: 4,2(0,8)	I: 4,3(0,8)

#### 6) E-post

D: M 0,7 SD 1,4 Md 0	D: M 36,2 SD128 Md 2
I: M 1,8 SD12,3 Md 0	I: M 6,0 SD15,4 Md 2

p=.000

#### 3A. Rettskrivning er viktig på:

	p=.032		D: M 3,8 SD 1,4 Mo5 Md4	
- SMS			I: M 3,1 SD 1,4 Mo2 Md3	
6 %	18 %	12 %	18 %	47 %
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Uenig
14 %	26 %	21 %	19 %	21 %

p=.000

#### 3B. Jeg mener selv jeg kan ha en lese- og skrivevanske.

D: M 2,4 SD 1,5 Mo1 Md1					I: M 4,3 SD 1,1 Mo5 Me5				
p=.026									
Enig									
44 %		11 %		17 %		17 %		11 %	
P.026		Litt enig		Nøytral		Litt uenig		Uenig	
2 %		8 %		12 %		12 %		66 %	

p=.000

#### 4B. Jeg har tidligere blitt testet for lese- og skrivevansker.

D: 89 %	11 %
I: 37 %	63 %

p=.000

#### 4H. Jeg har fått PC fra hjelpemiddel-sentralen.

D: 67 %	33 %
I: 0 %	100 %

p=.000

#### 9E. Har du blitt mobbet på:

D: 39 %	61 %
I: 9 %	91 %

p=.007

#### 9F. Har du blitt ertet på grunn av skrivefeil på:

D: 22 %	78 %
I: 6 %	94 %

p=.030

#### 9G. Har du selv ertet andre på grunn av skrivefeil på:

D: 33 %	67 %
I: 14 %	86 %

17/18 dyslektikere svarte totalt (19) ting.  
283/294 ikke-dyslektikere svarte totalt (431) ting.

### 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

p=.000			
D: 37 % spill (7)	5 % musikk(1)	I: 28 % chat (120)	8 % musikk (36)
32 % Internett (6)	5 % chat(1)	18 % Internett (79)	7 % spill (32)
11 % lekser(2)		18 % lekser (77)	3 % film (14)
11 % film (2)	p=.030	14 % nettsamfunn (61)	2 % e-post (8)
			1 % bilde (4)

Figur 6-3: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av respondenter med og uten dysleksi

Før jeg drøfter funnene i lys av oppgavens problemstilling, vil jeg påpeke noen funn i analysen som lett kan feiltolkes. Av de 18 dyslektikerne som var med i undersøkelsen er 13 gutter (72 %) og 5 jenter (28 %), som gir en signifikant forskjell på p=.016.

Høien og Lundberg (2000) skriver at selv om man vanligvis antar at det er tre til fire



ganger så mange dyslektiske gutter som jenter, finnes det studier som viser en mindre forskjell. I min undersøkelse var det 2,6 ganger flere gutter enn jenter blant dyslektikerne. Det lave forholdstallet, kan ha å gjøre med at det totalt sett deltok flere jenter (55 %) enn gutter (45 %) i undersøkelsen.

Analysen viser en signifikant forskjell i hvor mange som har hørt om MSN, Yahoo Messenger og MySpace. Siden så få sammenlignes med så mange, må denne eventuelle forskjellen, som også tidligere påpekt, tolkes forsiktig. Forskjellen på de som har hørt om MSN, 95 % blant dyslektikerne (og tilnærmet 100 % blant ikke-dyslektikerne), utgjør bare én av 18 personer. Det er heller ingen signifikante tidsforskjeller i bruken av disse. De stedene der ikke alle 18 dyslektikerne svarte, er markert i Figur 6-3 med  $x/18$ , der  $x$  er antallet som svarte.

### 6.3.2 Drøfting

Siden det både er signifikant flere gutter blant dyslektikerne enn jenter, og det også er signifikante forskjeller på gutter og jenters bruk av tekstbasert digital kommunikasjon, vil det være vanskelig i drøftingen å si hvilke forskjeller som kan skyldes dysleksi, og hvilke forskjeller som skyldes kjønn. Men ved å sammenligne med kjønnsdelingen, er det mulighet for å se hvilke signifikante funn som kan være karakteristiske. I drøftingen vil jeg også trekke inn ikke-signifikante funn som man i følge teorier om dysleksi ville kunne anta skulle kunne vise forskjeller. Drøftingen skjer i form av å svare på problemstillingens underspørsmål.

- Er det forskjell på type og antall programmer og tjenester som benyttes, tid brukt og type kommunikasjon ut fra brukerens skriftspråklig kompetanse?

Ut fra hva analysen viser av signifikante funn, er det ingen forskjell på hvilke chat-programmer og nettsamfunn-tjenester som brukes, eller hvor lang tid de bruker på dem på en vanlig dag. Ser man på den fulle oversikten, Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analysekjema, ser man at det er noen chat-programmer og noen nettsamfunn det ikke er registrert noen brukere med dysleksi. Disse korresponderer med de chat-programmer og nettsamfunn som har lav oppslutning i totalen (Vedlegg 6: Total-

analyseskjema), trenger derfor ikke vektlegges. På de mest brukte, MSN og Facebook, er det ingen signifikant forskjell i bruk eller tid. Dyslektikerne ligger noe under ikke-dyslektikere i antall minutter på MSN: 82 min i gjennomsnitt, mot 95 minutter, men standardavviket er høyere enn gjennomsnittet for begge grupper. Det gjelder også på tid brukt på Facebook, der dyslektikerne i gjennomsnitt bruker mer tid (95 min mot 72 min). Ikke-dyslektikere både sender og mottar, i følge undersøkelsen, flere tekstmeldinger enn dyslektikere. De sender også flere e-poster. Men ingen av forskjellene er signifikante. Den signifikante forskjellen i antall mottatte e-poster ( $p=.000$ ) med et gjennomsnitt for dyslektikere på 36,2 mot ikke-dyslektikernes 6,0 kommer av at det var én dyslektiker som oppgav at han mottok 500 e-poster daglig. Det kan forklares med at han har tatt med såkalt søppel-e-post (også kjent som *spam*).

Undersøkelsen viser på disse variablene ikke noen utpregede signifikante funn som ikke kan ha andre årsaksforklaringer enn hva det lille antallet dyslektikere og mulighet for feilmarginer skulle tilsi. Men ser man på hva dyslektikere og ikke-dyslektikere oppgir hva de bruker datamaskinen mest til (spørsmål 12, Figur 6-3), ser man kanskje en større forskjell. Selv sammenlignet med kjønnsforskjellene (Vedlegg 10: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av kjønn), ser man at noen aktiviteter utpreger seg. Spill kommer på 3. plass for gutter og 6. plass for jenter, men hos dyslektikerne ligger spill på 1. plass. Chat, som kommer på 2. plass for gutter og 1. plass for jenter, er det bare en dyslektiker (utgjør 5 %) som har nevnt. Ingen dyslektikere har nevnt nettsamfunn, som kommer på 6. plass hos guttene og 3. plass hos jentene. Som trukket frem i delkapittel 5.5.1 om reliabilitet, er det jeg som har konstruert disse kategoriene ut fra hva respondentene svarte. Det er derfor en større fare for målefeil. Sammenfattet, har jeg ikke forutsetning for å si at det er noen store forskjeller mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere når det gjelder hva slags programmer og tjenester som benyttes og hvordan.

- Er rettskrivningsferdigheter viktig for ungdom når de kommuniserer gjennom synkrone eller asynkrone tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer?

Figur 6-3 viste at det var signifikant forskjell ( $p=.032$ ) på holdningene dyslektikere og ikke-dyslektikere i undersøkelsen hadde til hvor viktig rettskrivning er på SMS (3A). Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analysekjema, viser oss også at dyslektikere generelt er mer uenig i at rettskrivning er viktig på de andre tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene. Men sett i sammenheng med at den ene signifikante verdien (SMS) ikke er særlig høy, og at man finner igjen tilsvarende trender i holdning til rettskrivning blant gutter og jenter, er det ikke grunnlag for å si hvorvidt det er dysleksi eller kjønnsforskjeller som spiller inn. På de andre holdningsspørsmålene angående rettskrivning (Vedlegg 8): om man er nervøs for å skrive feil på chat (3D) og om man synes det er irriterende at andre skriver feil på chat (3E), ser man også tilsvarende forhold mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere som for henholdsvis jenter og gutter. Høien og Lundberg (2000) mener det sier seg selv at dyslektikere får lide mye på grunn av vektlegging av korrekt staving. Chat er den mest synkrone kommunikasjonsformen, tatt med i denne undersøkelsen, som stiller krav til både skrivehastighet og rettskrivning. Likevel er det ingen forskjell på dyslektikere og ikke-dyslektikere, i dette spørsmålet. Dyslektikerne er *litt uenige* til *uenige* i at de *er nervøse for å skrive feil på chat*, og tilsvarende *litt uenig* i at de synes det *er irriterende at andre skriver feil på chat*. Undersøkelsen viser at ungdommene, både gutter og jenter, dyslektikere og ikke-dyslektikere, ser ut til å stille seg relativt nøytrale til om rettskrivning er viktig på chat. Og det ser heller ikke ut til at de er redde for å verken skrive for sakte eller er nervøs for å skrive feil. Ut fra undersøkelsen kan man ikke si at dyslektikerne vektlegger rettskrivning i større eller mindre grad enn ikke-dyslektikerne.

- Kan skriftspråklig kompetanse gjennom tekstbasert digital kommunikasjon ha en innvirkning på det sosiale i forhold til vennskap og mobbing?

Ser man på de rene tallene på antall nære venner respondentene oppgir de kommuniserer med via SMS, chat, e-post og nettsamfunn i Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analysekjema, ser man at dyslektikere bare oppgir omtrent halvparten av så mange venner på chat og nettsamfunn som ikke-dyslektikere (og omtrent likt på SMS og e-post). Det er nesten ingen skille mellom gutter og jenter på dette punktet.

Funnene er hver for seg ikke signifikante. Men ser man på antall venner som de kommuniserer med via sms, chat, e-post og nettsamfunn i prosent (beregnet i SPSS) av de nære vennene de oppgir, kommer det frem en signifikant forskjell på de som blir kommunisert med via nettsamfunn ( $p=.020$ ). Jeg vil understreke at det bare er 9 dyslektikere med i analysen på dette punktet (3 av 12 som svarte ble diskvalifisert grunnet over 100 venner, som drøftet i delkapittel 5.4). Det er derfor vanskelig å bruke funnene.

Det er ingen signifikant forskjell på om dyslektikere og ikke-dyslektikere har *fått venner gjennom Internett de ikke har møtt ansikt til ansikt* (3C) eller om de *har vært på jakt etter kjærest gjennom Internett* (3D, Vedlegg 8). Men når det gjelder mobbing viser analysen noen mindre heldige funn. Det er signifikant forskjell på dyslektikere og ikke-dyslektikere både når det gjelder å bli mobbet på Internett ( $p=.000$ ) med 39 % på ja mot 9 % (Figur 6-3) og om de har blitt ertet for skrivefeil på Internett ( $p=.007$ , 22 % på ja mot 6 %). Her er det ingen kjønnsforskjeller å sammenligne med (9E og 9F Vedlegg 7: Kjønnsdelt analyseskjema), så med forbehold for reliabiliteten (alle 18 dyslektikere svarte på disse spørsmålene), kan det være grunnlag for å si at dyslektikerne i undersøkelsen er mer utsatt for både generell mobbing og å bli ertet på grunn av skrivefeil på Internett.

Når det gjelder hvem som selv ertet andre på grunn av skrivefeil, er det en signifikant kjønnsforskjell, der guttene ertet mest ( $p=.039$ , 20 % på ja mot 12 %, Vedlegg 10). Figur 6-3 viser også at det er signifikant forskjell på at dyslektikere mobber andre mer for skrivefeil på Internett enn ikke-dyslektikere ( $p=.030$ , 33 % på ja mot 14 %). Siden det også er en kjønnsforskjell, gjør det tolkning av funnet vanskeligere. Men det at dyslektikere både blir ertet mer og selv ertet mer for skrivefeil på Internett enn ikke-dyslektikere, kan også tolkes som at de *tar igjen*. Hvor hardt man skal se på det å bli ertet på grunn av skrivefeil, må også sees opp mot drøftingen av at respondentene ikke er særlig nervøse for å skrive feil på chat, som vist tidligere. Men angående mobbingen er jeg mer usikker på hvordan jeg skal tolke funnene.

- Hvilke skriftspråklige hjelpemidler kjenner ungdommene til og benytter seg av, og hva vil pedagogers rolle være sett sammen med dette?

Når det gjelder avkryssing for hva slags hjelpemidler respondentene bruker (spørsmål 10, Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analysekjema), er det ingen signifikante forskjeller. Det er heller ingen signifikant forskjell på om de har fått hjelp av skolen til å bruke hjelpemidler. Det er faktisk prosentvis færre dyslektikere enn ikke-dyslektikere (25 % på ja mot 31 %) som oppgir at de har fått hjelp av skolen til å bruke hjelpemidler i form av ordbok til bruk i tekstbasert digital kommunikasjon. På spørsmål om de bruker noen andre hjelpemidler når de leser og skriver på PC (9E), er det heller ingen signifikant verdi, men her er det prosentvis omtrent dobbelt så mange dyslektikere som ikke dyslektikere (19 % på ja mot 9 %) som oppgir hjelpemidler. PC fra hjelpemiddelsentralen er det 67 % av dyslektikerne som oppgir at de har fått (p=.000). På spørsmål om de synes skolen burde undervise mer om Internett og chatting, er det (i motsetning til kjønnsdelingen) ingen signifikant verdi mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere. Begge grupperingene er nøytrale til det spørsmålet. Ut fra dette, ser man at dyslektikerne har fått tilgang til flere konkrete hjelpemidler, som en datamaskin (forhåpentligvis med hjelpeprogram) fra Hjelpemiddelsentralen (NAV), men er også nøytrale til at skolen skal undervise mer om Internett og chat.<sup>23</sup>

### 6.3.3 Oppsummering

Flere av de signifikante forskjellene som ble funnet i skillet mellom ikke-dyslektikere og dyslektikere i min undersøkelse bekreftes av hva teorien sier om dysleksi. Det er signifikant flere gutter blant dyslektikerne og språkarakterene er generelt lavere. Det er heller ingen overraskelse at dyslektikerne har fått PC fra hjelpemiddelsentralen, eller at de mener de selv har en lese- og skrivevanske og tidligere har blitt testet for en slik (Figur 6-3). Ser man bort fra disse er det ikke mange signifikante forskjeller igjen. De tydeligste forskjellene (p=.000) viser ikke desto mindre at dyslektikerne i

---

<sup>23</sup> I etterkant ser jeg at det ville ha vært fordelaktig å hatt med noen spørsmål på spørreskjemaet som kunne si noe om hvordan datamaskinene dyslektikerne har fått blir brukt.

undersøkelsen ser ut til å bruke datamaskinen mer til spilling enn ikke-dyslektikere, og at dyslektikere er mer utsatt for mobbing på Internett.

## 6.4 Språkvurdering og tekstbasert digital kommunikasjon

Som vist i forrige delkapittel, hadde dyslektikerne signifikant lavere norsk- og engelskkarakter enn ikke-dyslektikere (Figur 6-3). Men tilsvarende forskjell ble også funnet mellom kjønnene, der jentene hadde signifikant høyere karakter i språkfagene enn guttene (Vedlegg 10). Ser man nærmere på norsk skriftlig karakter i bokmål, der 13 dyslektikere har svart, er det 3 med karakteren to, 6 med karakteren tre, 3 har fått fire og 1 har en femmer. Skriftspråklig kompetanse er, som tidligere beskrevet, et sammensatt fenomen. Dysleksi slår bare ut på noen av faktorene. I tillegg til å skille mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere, har jeg altså valgt å bruke skriftlig norskkarakter som et mål for skriftspråklig kompetanse. Forskjeller i skriftlig norskkarakter, gir heller ikke et fullstendig bilde, men kan være med på å gi et større grunnlag for drøfting. Ved å slå sammen karakterene 2 og 3 kalt *Lavere* (L, 63 stykker) og 5 og 6 kalt *Høyere* (H, 86 stykker), har jeg også fått to større grupper som sammen med den største gruppen, med karakteren 4 (118 stykker) kalt *Firer* (F), kan gjøre sammenligningsgrunnlaget mer robust enn sammenligningen mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere (se for øvrig delkapittel 5.5.4 om Begrepsvaliditet).

I denne analysen er den uavhengige variabelen på ordinalnivå fra L via F til H. De statistiske beregningene og målene er derfor gjort litt annerledes enn for inndelingen av gutt og jente og dyslektiker og ikke-dyslektiker. For nominalverdiene på spørreskjemaet har jeg fortsatt brukt Khi-kvadrat. Det blir her 2 frihetsgrader. Men for ordinalverdiene og antall venner og tid brukt (forholdstallsnivå) har jeg valgt å bruke Spearmans Rho i stedet for Mann-Whitneys U.

### 6.4.1 Signifikante funn

De signifikante funnene blir vist i Figur 6-4: Utdrag av signifikante funn ut fra skriftspråklig vurdering. I drøftingen vil det også bli henvist til Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema, som viser en oppsummering av alle resultatene.

## 1) Jeg er:

L (2-3) :	63	68 %	43	32 %	20
F (4) :	118	42 %	49	58 %	69
H (5-6) :	86	30 %	26	70 %	60

Gutt

p=.000

Jente

## 2)

Hørt om - Bruker - Tid brukt					
<b>MSN</b>					
L:	100 %	92 %	M117 SD116 Md60		
F:	100 %	98 %	M94 SD99 Md60		
H:	100 %	94 %	M65 SD69 Md30		
<b>AOL (AIM)</b>					
L:	30 %	2 %	M 5 SD 0 Md 5		
F:	30 %	0 %	ingen		
H:	36 %	6 %	M 8 SD 3 Md 8		
<b>SOL Chat</b>					
L:	60 %	6 %	M 9 SD10 Md 5		
F:	77 %	3 %	M 0 SD 0 Md 0		
H:	79 %	1 %	M15 SD 0 Md15		

Signifikant forskjell på max tid oppgitt chat: p=.025

Antall:	hørt om	bruker	max tid oppgitt
L:	M3,3 SD2,1 Md3	M1,1 SD0,6 Md1	M105 SD115 Md60
F:	M3,6 SD1,8 Md3	M1,1 SD0,5 Md1	M95 SD101 Md60
H:	M3,7 SD1,8 Md3	M1,1 SD0,5 Md1	M62 SD68 Md30

<b>Facebook</b>					
L:	98 %	67 %	M77 SD84 Md60		
F:	98 %	81 %	M79 SD94 Md60		
H:	100 %	84 %	M59 SD87 Md30		

<b>MySpace</b>					
L:	86 %	13 %	M33 SD40 Md20		
F:	90 %	9 %	M16 SD20 Md 5		
H:	98 %	7 %	M13 SD13 Md 5		

<b>Nettby</b>					
L:	84 %	18 %	M99 SD108 Md60		
F:	79 %	14 %	M22 SD22 Md20		
H:	79 %	2 %	M18 SD18 Md18		

## 5 A. Spiller på/over Internett

p=.000

L:	M 41 SD 73 Md 13
F:	M 23 SD 51 Md 0
H:	M 13 SD 33 Md 0

## 5 C. Surfer på Internett

p=.002

L:	M113 SD 95 Md 90
F:	M 90 SD101 Md 60
H:	M 65 SD 68 Md 40

## 5 E. Leser aviser og blader

p=.030

L:	M 19 SD 24 Md 10
F:	M 18 SD 20 Md 10
H:	M 26 SD 35 Md 15

## 5 G. Ser TV / DVD

p=.003

L:	M149 SD 90 Md120
F:	M118 SD 81 Md120
H:	M102 SD 64 Md 90

## 7) Norsk - vurdering

Norsk karakter til jul var:

p=.000			p=.000			p=.000		
L:	2,9 (0,3)		L:	3,0 (0,4)		L:	3,4 (0,6)	
F:	4,0 (0,0)		F:	3,8 (0,7)		F:	4,2 (0,6)	
H:	5,0 (0,3)		H:	4,3 (0,7)		H:	4,8 (0,6)	

## 8) Engelsk - vurdering

Engelsk karakter til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

p=.000			p=.000		
L:	3,4 (0,7)		L:	3,7 (0,7)	
F:	4,1 (0,7)		F:	4,2 (0,6)	
H:	4,6 (0,5)		H:	4,8 (0,6)	

p=.000

## 3 B. Jeg mener selv jeg kan ha en lese- og skrivevanske.

L:	11 %	19 %	18 %	15 %	37 %
F:	3 %	5 %	8 %	17 %	67 %
H:	1 %	1 %	8 %	6 %	84 %

p=.016

## 3 D. Jeg er nervøs for å skrive feil på chat. (MSN, IRC o.l.)

L:	5 %	8 %	11 %	15 %	61 %
F:	0 %	4 %	10 %	12 %	72 %
H:	0 %	4 %	6 %	13 %	78 %

p=.001

## 3 E. Jeg synes det er irriterende når andre skriver feil på chat.

L:	8 %	13 %	16 %	18 %	45 %
F:	8 %	18 %	22 %	17 %	36 %
H:	13 %	31 %	17 %	12 %	27 %

p=.001

## 3 F. Skolen burde undervise mer om Internett og chatting.

L:	37 %	15 %	16 %	15 %	18 %
F:	16 %	19 %	33 %	14 %	18 %
H:	2 %	21 %	37 %	14 %	26 %

p=.004

4 A. Jeg har dysleksi.  
(spesifikk lese- og skrivevanske)

L:	13 %	87 %
F:	3 %	97 %
H:	2 %	98 %

p=.007

## 4 B. Jeg har tidligere blitt testet for lese- og skrivevansker.

L:	54 %	46 %
F:	36 %	64 %
H:	29 %	71 %

p=.007

## 4 D. Mitt førstespråk (morsmål) er norsk.

L:	76 %	24 %
F:	85 %	15 %
H:	94 %	6 %

## Internett

p=.011

## 9 E. Har du blitt mobbet på:

L:	18 %	82 %
F:	8 %	92 %
H:	4 %	96 %

p=.001

## 10 B. Jeg bruker ordbok på mobilen (foreslår ord).

L:	53 %	47 %
F:	70 %	30 %
H:	81 %	19 %

p=.010

## 9 A. Hvor mange nære venner rundt din egen alder (+/- 5 år) har du?

L:	14 (11)
F:	12 (11)
H:	9 (6)

p=.019

Hvor mange av disse vennene skriver du med via: **Chat**  
(MSN, IRC o.l.)

L:	11 (12)
F:	9 (8)
H:	6 (5)

p=.023

## 9 B. Hvor mange venner har du fått gjennom Internett?

L:	6 (13)
F:	2 (6)
H:	4 (8)

Figur 6-4: Utdrag av signifikante funn ut fra skriftspråklig vurdering

Det signifikante skillet i Figur 6-4 på *har dysleksi* (4A) og *tidligere blitt testet for lese- og skrivevansker* (4B) viser sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og lav karakter, som jeg har kommentert tidligere. Inndelingen mellom L, F og H viser også det eneste signifikante skillet ( $p=.007$ , 4D Figur 6-4) mellom å ha norsk som morsmål eller et annet morsmål. Det å ikke ha norsk som morsmål, gir utslag i lavere skriftlig norskkarakter.<sup>24</sup>

Det er fire signifikante funn på hva slags medier de benytter seg av på en vanlig dag (5A, C, G og E, Figur 6-4). Det viser seg at L spiller mest på nettet ( $p=.000$ ), surfer mest ( $p=.002$ ) og ser mest TV/DVD ( $p=.003$ ) i løpet av en dag. H leser mer aviser og blader enn de to andre inndelingene ( $p=.030$ ). Ser man hva de bruker datamaskinen og mobiltelefonen mest til (spørsmål 12, Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema), ser listene derimot relativt like ut.

Også i denne inndelingen er det en signifikant forskjell på guttene og jentene ( $p=.000$ , spørsmål 1). Guttene har lavere karakter i norsk enn jentene. I likhet med skillet mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere, må resultatene derfor sees i sammenheng med kjønnsforskjeller. Noen av de signifikante funnene opptrer på de samme variablene som ved kjønnsdelingen, men også andre interessante kommer til syne.

#### **6.4.2 Drøfting**

- Er det forskjell på type og antall programmer og tjenester som benyttes, tid brukt og type kommunikasjon ut fra brukerens skriftspråklig kompetanse?

Det var ingen signifikante forskjeller i tid brukt på verken chat eller nettsamfunn i skillet mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere. I skillet mellom kjønnene er det, i tid brukt på nettsamfunn, en forskjell (Spørsmål 1, Vedlegg 10,  $p=.049$ ), der jentene lå høyest. I skillet mellom L, F og H, viser det seg de med lavest karakter skiller seg signifikant ut ved at de bruker mer tid på chat enn de andre (Spørsmål 1, Figur 6-4,

---

<sup>24</sup> I starten av prosjektet, hadde jeg også tenkt å bruke morsmålsskillet som en variabel jeg kunne bruke for å se på skriftspråklig kompetanse. Men dette ble valgt bort til fordel for å kunne gå dypere i de andre temaene.



$p=.025$ ). Gjennomsnittiden minker mens karakterene stiger, så det er de med høyest karakter som bruker minst tid på chat. Når det gjelder tid brukt på nettsamfunn, ligger også de med høyest karakter lavest på tid brukt, men her er det de med *Firer* som bruker litt mer tid (Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema). Det kan altså se ut som det er de med høyest karakter som bruker minst *tid* på nettsamfunn. Når det gjelder hvor mange programmer og tjenester de har hørt om og bruker, og forholdet mellom disse, er det veldig jevnt (hørt om 3-4 chatprogram, bruker ett og hørt 6 nettsamfunn bruker en til to). Ser man på hvilke chatprogram og nettsamfunn de bruker, er forholdet noe blandet. Men jeg ønsker å peke på forskjellene i bruken på Facebook ( $p=.033$ ) og Nettby ( $p=.027$ ). Undersøkelsen viser at dess høyere karakter du har i norsk skriftlig, dess større sannsynlighet er det for at du er på Facebook (L 67 %, F 81 % og H 84 %). Resultatene er omvendt for Nettby (L 18 %, F 14 % og H 2 %). Facebook er på engelsk og Nettby er på norsk. Det andre store norske nettsamfunnet som er tatt med, Biip, viser også tilsvarende forskjeller (om ikke like sterke, Vedlegg 9) som for Nettby. Norsk karakteren følger engelskkarakteren med en signifikansverdi på  $p=.000$ . Det kan derfor stilles spørsmål ved om dårlige skriftspråkkunnskaper i engelsk er med på å vanskeliggjøre bruk av Facebook. Tønnesen (2007) fremhever at ungdommen i dag vokser opp i et tospråklig kulturelt klima, og må derfor mestre engelsk for å følge med i den internasjonale ungdomskulturen. Men resultatet av analysen kan ikke strekkes så lang som at det viser et klart forhold. Bruken av MySpace, som er det andre store engelske nettsamfunnet tatt med i undersøkelsen, viser motsatt resultat, selv om dette ikke er signifikant. Her er det de med lavest karakter som benytter seg mest av tjenesten. Sett i det store og hele, er det lite forskjell på antall programmer og tjenester og *hvor mye* når det gjelder skillet på karakter. Jevnt er det også når det gjelder hvor mange SMS og e-poster som sendes og mottas (6, Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema).

- Er rettskrivningsferdigheter viktig for ungdom når de kommuniserer gjennom synkrone eller asynkrone tekstbaserte digitale kommunikasjonsformer?

Det er ingen signifikante forskjeller på hvor viktig de ulike karaktergruppene synes rettskrivning er på sms, chat, e-post eller nettsamfunn. Ser man likevel på

analyseskjemaet (Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema) er det alltid en liten forskjell på L og H, der H alltid er litt mer enig. Dette kan ses i sammenheng med at det på disse spørsmålene var tilsvarende kjønnsforskjeller, der jentene var mer enige enn guttene. Guttene var også mer enige i at de selv kunne ha en lese- og skrivevanske enn jentene, men her er kjønnsforskjellene mindre enn skillet mellom karakterene ( $p=.026$  Vedlegg 10 gutt/jente mot  $p=.000$  Figur 6-4 L/F/H). Noen av disse kan være de med marginale lese- og skrivevansker, som Hagtvatn (m.fl. 1996) viste til.

Ingen av de andre inndelingene (gutt/jente, dysleksi/ikke-dysleksi) viste signifikante forskjeller på spørsmålet om de var *nervøse for å skrive feil på chat* (3D) og om de syntes det var *irriterende at andre skrev feil på chat* (3E). Det gjør imidlertid inndelingen mellom L, F og H (Figur 6-4). De med lavest karakter er noe mer redde for å skrive feil på chat ( $p=.016$ ) og de med høyest karakter blir mest irritert når andre skriver feil ( $p=.001$ ). Så selv om det ikke var noen signifikante forskjeller på hvordan de ulike karaktergruppene vektla rettskrivning på chat, kan det se ut som om det er uenige meninger til rettskrivning når de blir utfordret med mer følelsesladde spørsmål (i henhold til *redd* og *irritert*). En mer finmaskert skala, kunne kanskje ha avklart forskjellene bedre.

- Kan skriftspråklig kompetanse gjennom tekstbasert digital kommunikasjon ha en innvirkning på det sosiale i forhold til vennskap og mobbing?

Verken i delingen mellom dysleksi og ikke-dysleksi eller mellom kjønnene, var det signifikante verdier på hvor mange venner respondentene hadde, kommuniserte med via de ulike tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene eller hadde fått gjennom Internett. Men fordelt på karakter, dukker tre signifikante forskjeller opp (9A og B Figur 6-4). Totalt sett, viser det seg at de med høyest karakter oppgir færre nære venner enn de med lavere karakter ( $p=.010$ ) og av disse at de har færre venner de chatter med ( $p=.019$ ). Men sistnevnte sier ikke noe om forholdet mellom de nære vennene de oppgav, og hvor mange de chatter med.

I tillegg til å se på selve antall av nære venner som ble kommunisert med via de ulike tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene, har jeg også som sagt brukt SPSS til å kalkulere disse i prosent av totalantallet. Figur 6-5 viser at de med lavest karakter generelt kommuniserer mindre med sine venner, enn Firer og Høyere som ligger relativt like, på SMS, chat og nettsamfunn. De kommuniserer derimot mer via e-post, i følge gjennomsnittet.

		SMS	chat	e-post	nettsamfunn
<b>L</b>	<b>M</b>	<b>54 %</b>	<b>66 %</b>	<b>19 %</b>	<b>43 %</b>
	SD	41 %	41 %	35 %	45 %
	Me	46 %	94 %	0 %	25 %
	Mo	100 %	100 %	0 %	0 %
<b>F</b>	<b>M</b>	<b>75 %</b>	<b>77 %</b>	<b>10 %</b>	<b>63 %</b>
	SD	33 %	40 %	26 %	45 %
	Me	100 %	100 %	0 %	100 %
	Mo	100 %	100 %	0 %	100 %
<b>H</b>	<b>M</b>	<b>75 %</b>	<b>70 %</b>	<b>15 %</b>	<b>62 %</b>
	SD	32 %	36 %	31 %	44 %
	Me	100 %	86 %	0 %	86 %
	Mo	100 %	100 %	0 %	100 %

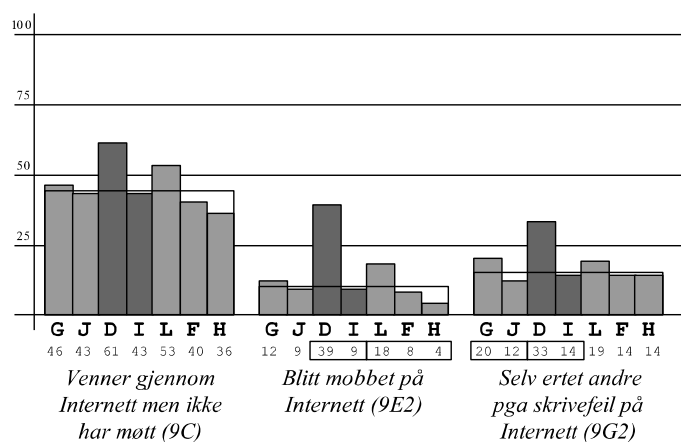
Figur 6-5: Prosent venner på SMS, chat, e-post og nettsamfunn (L,F,H)

Det er verdt å merke seg at standardavviket er særlig høyt for de med lavest karakter. Ser man på medianen og modus på F og H, viser det seg at det er vanligst for ungdommen å kommunisere med nesten alle vennene sine via disse tekstbaserte digitale kommunikasjonsformene, for uten om e-post. Tallene for L er ikke like høye på SMS og nettsamfunn. Ved å signifikansteste, ser man at det er signifikant forskjell på SMS ( $p=.013$ ), chat ( $p=.010$ ) og e-post ( $p=.043$ ).

Respondentene svarte også på hvor mange venner de har fått gjennom Internett (9B Figur 6-4). Her kommer det frem at det er de med en Firer som oppgir at de har fått færrest venner. De med lavere karakter oppgir flest. Til tross for at jeg utelot de 11 som hadde oppgitt over 100 nære venner eller 100 venner de hadde fått gjennom Internett. Er standardavvikene (i parentes 9A og B på Figur 6-4) på disse svarene fortsatt tilsvarende eller høyere enn gjennomsnittet. Det virker som at hva man definerer som venner fått gjennom Internett kan være ganske subjektivt.

Det er ingen signifikante funn mellom karakterdelingen på hvorvidt de har vært på jakt etter kjærest gjennom Internett ( $p=.064$ ). Men jeg vil likevel påpeke at de med lavest karakter, L, svarer mest ja på dette spørsmålet (9D, Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema) med 11 % kontra F og H som begge svarer 4 %. Når det gjelder erting på grunn av skrivefeil, er forholdet mellom hvem som ertes på grunn av stavefeil overraskende likt. Den signifikante kjønnsforskjellen (20 % G og 12 % J,  $p=.039$ ) på dette spørsmålet speiles ikke her (19 % L, 14 % F og 14 % H,  $p=.594$ ). På spørsmål om hvem som blir ertet på grunn av skrivefeil på Internett, var det derimot relativt likt mellom kjønnene (6 % G og 8 % J,  $p=.520$ ), men større forskjeller på karakterdelingen (6 % L, 7 % F og 2 % H,  $p=.338$ ). Selv om ikke forskjellen er signifikant, ser man at de med høyest karakter blir minst ertet for skrivefeil, men omtrent likt for en med karakteren fire, som under fire.

Når det gjelder mobbing, er det en signifikant forskjell på delingen mellom L, F og H. I spørsmål 9E (Figur 6-4) der det blir spurt om de har blitt mobbet på Internett, svarer 18 % av de i kategorien L at de har blitt mobbet, mot 8 % av F og 4 % av H ( $p=.011$ ). Sett i sammenheng med at det ikke var noen signifikante funn angående erting for skrivefeil, er det mest sannsynlig at denne mobbingen ikke er relatert til dette. Men det kan se ut som at de med lavest karakter, som bruke mer tid på chat enn de med høyere karakter, også har et mer *hektisk nettliv*, siden de har flere nettvenner og også oppgir at det blir mest mobbet på Internett.

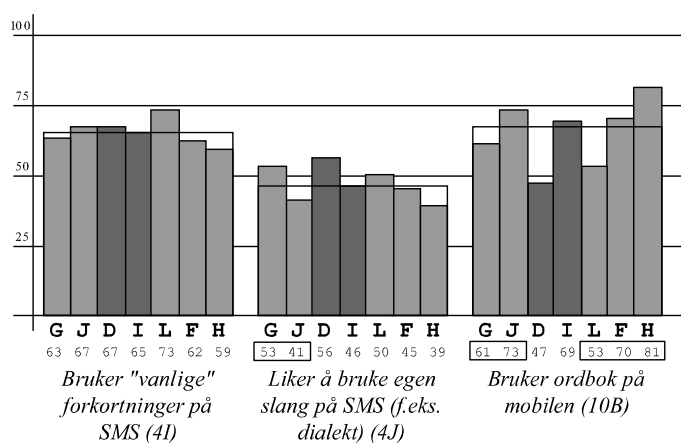


Figur 6-6: Venner og uvenner

Ser man på Figur 6-6, finner man igjen blant annet spørsmålet om de har blitt mobbet på Internett, som viste signifikante forskjeller både for karakterdelingen og delingen mellom de med og uten dysleksi. Signifikante funn merket med en firkant rundt prosenttallene. Grafene viser de som svarte ja på spørsmålene, og totalgjennomsnittet er merket med den sorte streken.<sup>25</sup> Det er ingen signifikante forskjeller på spørsmålet om de har fått venner gjennom Internett de ikke har møtt, men man ser her at det kan se ut som at det er dyslektikere og de med lavest karakter i språkfaget som har flest rene *internettvenner*, hvilket de bare kommuniserer med via nettet.

- Hvilke skriftspråklige hjelpemidler kjenner ungdommene til og benytter seg av, og hva vil pedagogers rolle være sett sammen med dette?

Det er ingen signifikant forskjell på hvorvidt ungdommene i undersøkelsen bruker *vanlige forkortninger* (4I) eller *egen slang* (4J) sett ut i fra L, F og H. Men man ser en trend der L bruker mest og H minst. Dette kan henge sammen med den signifikante forskjellen i 10B (Figur 6-4), der det er de med høyest karakter som bruker mest mobilordbok. Skriver man med ordbok, er det vanskeligere å bruke unormert språk.



Figur 6-7: SMS-skriving

Figur 6-7: SMS-skriving, viser et forhold mellom det å bruke ordbok på mobilen, og det å skrive rett eller bruke forkortninger og slang. For L, F og H, ser man en nærmest

<sup>25</sup> En grafisk oppsummering av alle ja/nei-spørsmålene, kan sees i vedlegg 11.

en trapp som viser at de med lavest karakter bruker mest forkortninger og slang, samtidig som at de også bruker minst mobilordbok. De to første (4I og 4J) er ikke signifikant forskjellige, men det var 10B ( $p=.001$ ). Tilsvarende ser man også for dyslektikere kontra ikke-dyslektikere for kjønnsdelingen. Det er som sagt ikke overraskende å se at de som velger å ikke bruke mobiltelefonordboken også bruker mest forkortninger og skriver mest slang eller dialekt, siden ordboken gjør det vanskelig å gjøre nettopp dette, men det er interessant å se på inndelingene.

Touch-teknikken ble i teoridelen trukket frem som en god måte å bedre skrivingen via et datatastatur. Ser man på Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema, har karakterskillet til utvalget nesten ingenting å si for hvor mange som skriver touch. 38 % av gruppen *Lavere*, 46 % av *Firer* og 41 % av *Høyere* oppgir at de bruker touch. De med høyest karakter er mest enig i at skolen burde undervise mer om Internett og chatting ( $p=.001$ ). Men L, F, og H ligger likevel alle på *nøytral*.

### 6.4.3 Oppsummering

Ved å dele på skriftlig norskkarakter, ser man liten forskjell i hva slags og hvor mange chat-programmer og nettsamfunn som brukes. Det er heller ingen signifikant forskjell på hvor mye tid som blir brukt på nettsamfunn, men det viser seg at det er et skille mellom L, F og H når det gjelder tid brukt på chat. Her bruker de med lavest karakter i gjennomsnitt 1,7 ganger lengre tid (L 105 min mot H 62 min) daglig enn de med høyest karakter (F 95 min). De med lavest karakter oppgir også at de er mer nervøse for å skrive feil på chat (men begge er uenige, da det er *litt uenig* for L mens *uenig* for H), mens de med høyest karakter synes det er mest irriterende at andre skriver feil på chat (*nøytral* mot *litt uenig*). Denne lille forskjellen ser ikke ut til å ha innvirkning på om respondentene har blitt ertet for skrivefeil, verken på SMS eller Internett. De gir trolig heller ikke noe oppklaring til hvorfor de med lavest karakter oppgir at de blir mer mobbet på Internett.

## 7. Sammenfatning og avsluttende ord

I innledningen tok jeg med et utdrag fra et intervju i Tønnesens (2007) bok:

«Generasjon.com», der en tenåringsjente gav seg ut for å være en 31 år gammel dame i et chat-rom for voksne. Der kom hun i prat med en mann. Men jenta mente hun kunne avsløre at den hun snakket med heller ikke oppgav riktig alder fordi han hadde skrivefeil hun mente ikke stod i tråd med at han var 39 år gammel.

Datamaskinen og mobiltelefonen har gitt nye muligheter til rask og effektiv kommunikasjon, særlig for å opprettholde og videreutvikle sosiale relasjoner, skriver Tønnesen (2007). Det jeg stilte meg spørsmål ved, og har brukt dette halvåret med surveyundersøkelse og oppgaveskrivning på å prøve å finne ut av, er på hvilken måte ungdommens bruk av digital kommunikasjonen kan være avhengig av deres skriftspråklige kompetanse, siden den i dag er tekstbasert. For å kunne finne svar på dette spørsmålet gjennom et spørreskjema, måtte jeg operasjonalisere noen begreper. For hva er og hvordan måler man tekstbasert digital kommunikasjon og skriftspråklig kompetanse – og ikke minst om det er en sammenheng mellom disse?

Ved å se på egenskapene til de mest brukte formene for tekstbasert digital kommunikasjon, som i 2008 er chat, SMS, e-post og nettsamfunn, kom jeg frem til ulike holdningsspørsmål, spørsmål om tid som ble brukt og hvor mye respondentene kjente til de ulike tjenestene og programmene. Valg av respondenter falt på 10. klassinger, da jeg gjennom grunnskolen lettere kunne få tilgang til et relativt jevnt fordelt utvalg, et bekvemmelighetsutvalg. Disse er de eldste i grunnskolen, før de fordeler seg etter interesse på videregående skole, og såpass gamle at det ikke var behov å sende ut forespørsel til foreldrene om at de skulle få lov å delta.

Siden jeg ikke hadde mulighet til å drive språktester på et så stort utvalg jeg ønsket i undersøkelsen, benyttet jeg meg av mål på skriftspråklig kompetanse som respondentene selv kunne oppgi. Valget falt på om de har dysleksi eller ikke, og deres skriftlige norskkarakter. Siden skriftspråklig kompetanse er et komplekst begrep, er

ikke disse inndelingene ideelle, men både norskkarakteren og om respondenten har dysleksi eller ikke, vil kunne si noe om hans eller hennes skriftspråklige kompetanse.

Overskriftene på de neste delkapitlene er utdrag fra problemstillingens underspørsmål. Delkapitlene sammenfattet hvilket helhetsbilde, ut fra teori og min undersøkelses resultater jeg sitter igjen med. Så:

*På hvilken måte kan ungdoms bruk av tekstbasert digital kommunikasjon være avhengig av deres skriftspråklige kompetanse?*

## 7.1 Typer tjenester, antall og tid

Ut fra min undersøkelse, er det ikke noe grunnlag for å si at de målene jeg har brukt for skriftspråklig kompetanse har noe å si for verken hva slags tekstbaserte digitale tjenester (synkrone eller asynkrone) som brukes, hvor mange som blir brukt eller hvor mye tid som blir brukt. Samlet sett, er det heller ingen store kjønnsforskjeller ut fra mine data. Det kan se ut som at det er få digitale skiller innad blant dagens ungdom, dersom mitt utvalg er representativt. Mine respondenter bruker gjennomsnittlig 1,5 timer på nettsamfunn og 1 time på chat daglig. Daglig sender de mellom 1 og 2 e-poster og sender og mottar ca. 10 tekstmeldinger. Disse tallene var i mine øyne overraskende like for alle gruppene.<sup>26</sup> Ser man likevel på hvilke navngitte nettsamfunn og chat-program som brukes, hadde det vært interessant å kunne fått sett nærmere på hva som ligger bak de signifikante forskjellene som fremkommer ved de mest populære tjenestene, da både dyslektikere og de med lavest karakter i gjennomsnitt er mindre på for eksempel Facebook.

## 7.2 Vektlegging av rettskrivning

Det ble ikke, ved noen deling av skriftspråklig kompetanse, funnet noen signifikante forskjeller på hvor enig mine respondenter var i at rettskriving var viktig på verken

---

<sup>26</sup> Jeg trodde i utgangspunktet at jentene ville oppgi flere tekstmeldinger enn guttene. Mottatt e-post er ikke vektlagt da jeg glemte å definere at respondentene ikke skulle ta med søppel-e-post (spam), som diskutert i delkapittel 6.3.2.



SMS, chat, e-post eller nettsamfunn. De forenes i at de er *nøytrale* rettskrivning for SMS, chat og nettsamfunn. Men for e-post er de *litt enige*. Jevnt over er mine respondenter *litt uenige* til *uenige* i at de er nervøse for å skrive feil på chat. De er også *nøytrale* til *litt uenige* i at de synes det er irriterende at andre skriver feil på chat. Men dyslektikere og de med lavest karakter er litt mer enig i det første (3D, nervøs) og litt mindre enig på det siste (3E, irritert på andre).<sup>27</sup> Alle er litt enige i at de skriver på forskjellig måte til ungdom og til voksne på chat/SMS. Dette understøttes av teorien jeg har funnet, og viser også at ungdommen er i stand til å bruke metaspråklig kunnskap til å tilpasse språket til mottaker - også gjennom tekstbasert digital kommunikasjon.

### 7.3 Vennskap og uvennskap

Ved se på det totale bildet av resultatene i denne undersøkelsen som omhandler vennskap og uvennskap gjennom tekstbasert digital kommunikasjon, sitter jeg igjen med et litt blandet bilde. De med lavest karakter, og de med dysleksi, oppgav at de hadde relativt flere internettvenner, altså venner de bare kommuniserte med via Internett, enn de med høyere karakterer. Men ser man på totaltallet respondentene oppgav for antall nære venner (+/- 5 år i alder), og prosentandelen de oppgir de kommuniserer med på sms, chat, e-post og nettsamfunn, er det de med høyest karakter som prosentvis kommuniserer med flest av sine venner gjennom disse mediene. Noe av bakgrunnen for dette, kan være at dyslektikere og de med lavest karakter, oppgav flere nære venner enn de andre gruppene. Dette vil påvirke prosentandelen. Som vist (i Figur 6-5), er også standardavvikene høyere for antall venner for de med lavest karakter. Det er vanskelig å trekke noen slutninger for hva dette kan bety for om skriftspråklig kompetanse har noe å si for hvor mange venner man har og får via tekstbasert digital kommunikasjon. Men det kan se ut som at skriftspråklig kompetanse (kanskje også i forhold til modning og kjønn) har en

---

<sup>27</sup> Det var signifikant forskjell på L, F og H på disse spørsmålene, men det er fortsatt mindre forskjeller da de svarte: litt uenig (L) kontra uenig (H) på spørsmålet om de var nervøse for å skrive feil på chat og litt uenig (L) og nøytral (H) på om de ble irritert på andres skrivefeil.

sammenheng med hvor hektisk den tekstbaserte kommunikasjon utarter seg. Signifikant flere dyslektikere enn ikke dyslektikere oppga av de blir mobbet og ertet for skrivefeil på Internett, men de ertes også mest selv. Å selv erte, var også signifikant på kjønn, der guttene ertet mest. Så sett i forhold til at det er flere gutter blant dyslektikerne, er det vanskeligere å se hva som er årsaken her (kjønn eller dysleksi). Men når det gjelder mobbing, er det derimot klarere funn, både for dyslektikere og for de med lavest karakter. Begge disse gruppene oppgir i min undersøkelse at de blir signifikant mer mobbet på Internett enn de andre: 39 % av dyslektikerne (kontra 9 % av ikke-dyslektikerne,  $p=.000$ ) og 18 % på *Lavere* (kontra 8 % på *Firer* og 4 % på *Høyere*,  $p=.011$ ). Dyslektikerne oppgav som sagt at de blir ertet for skrivefeil (22 % kontra 9 %,  $p=.007$ ), men dette finner man verken igjen for L, F og H, eller for deling mellom kjønnene. Siden det er få dyslektikere med i undersøkelsen, og det ikke er noen signifikant skille mellom L, F og H på dette spørsmålet, kan man ikke si at mobbingen nødvendigvis har noe å gjøre med hvordan de skriver (i form av rettskrivning). Mobbing er som regel et sammensatt fenomen, men småfeil i skrivningen kan være nok til å bli én av flere faktorer.

Sammenfattet, siden resultatene peker begge veier, vil jeg ut fra min undersøkelse si at det ikke ser ut som at skriftspråklig kompetanse målt ut fra skriftlig norskkarakter har noe særlig innvirkning på hvordan forhold til venner utarter seg gjennom tekstbasert digital kommunikasjon, i alle fall i mitt utvalg. Inndelingen mellom dyslektikere og ikke-dyslektikere viser litt flere forskjeller, men datagrunnlaget er ikke stort nok til å kunne trekke noen videre slutninger.

## 7.4 Hjelpemidler og pedagogers rolle

Besvarelsene viser at 67 % av dyslektikerne har fått datamaskin fra hjelpemiddel-sentralen, men jeg har ingen spørsmål som oppklarer hvor hensiktsmessig de blir brukt både på skolen eller i hjemmet. Jeg har derimot svar på at både dyslektikere og de uten dysleksi, er like aktive i å bruke stavekontroll på e-post, og at de benytter seg omtrent like mye av gratisordlister på nettet eller ordlisten i tekstbehandlingsprogram til å sjekke staving på chat og nettsamfunn. Her er det heller ingen signifikante

forskjeller på inndelingen mellom L, F og H. Men når det gjelder mobilordbok er det, som tidligere drøftet, en signifikant forskjell på både dyslektiker og ikke-dyslektikere og på L, F og H. Dyslektikere og de med lavest norskarakter bruker minst mobilordbok, og bruker også mer ukonvensjonell staving. Noe av det tilsvarende finner man også igjen mellom gutt og jente, så det kan her også være snakk om en kjønnsforskjell.

Gjennomsnittlig, er samtlige av mine respondenter, uansett inndeling, nøytrale til om skolen burde undervise mer om Internett og chatting. Rundt 30 % sier de har fått hjelp til å ta i bruk digitale ordlister til bruk i tekstbasert digital kommunikasjon fra skolen. Dette tallet er relativt jevnt for alle inndelingene. Det er også antallet som bruker touch-metoden, som ligger på rundt 40 %. Sammenfattet sett, ser det ut som at ungdommen får den hjelpen de ønsker. Det er venner og venninner som har lært mine respondenter mest om data. Skolen kommer på en 5. plass (av 10).

## 7.5 Avsluttende ord

Ut fra min undersøkelse, ser det ikke ut til at mindre skriftspråklig kompetanse, slik jeg målte det, skaper verken *funksjonelle analfabeter* eller fører til *digitale skiller*. Det er noen forskjeller i tid, meninger og bruk. Men selv om noen av disse er signifikante, vil det ikke ut fra det utvalget jeg hadde, hvilket ikke var tilfeldig, og sett i sammenheng med at det også finnes signifikante skiller blant kjønnene, være grunnlag for å kunne generalisere disse forskjellene. I følge Gall, Gall og Borg (2007) mener noen forskere at studier med et utvalg som ikke er tilfeldig uansett ikke kan generaliseres. Men de mener selv at man vil kunne ha et grunnlag for å drøfte signifikante funn, dersom man kan vise til at bekvemmelighetsutvalget kan representere populasjonen. Jeg argumenterte for at grunnskoleelever, vil kunne representerer en ungdomspopulasjon i lik alder, og har derfor analysert og drøftet funnene i lys av dette.

For de som er ekstra interesserte i tematikken til denne oppgaven, vil jeg anbefale å se nærmere på dataene gitt i analyseskjemaene (se vedleggsoversikten bakerst). Ta

også gjerne kontakt, dersom du skriver om lignende tematikk.<sup>28</sup> Etter å ha undersøkt emnet kom det frem nye spørsmål jeg undrer meg over og som jeg gjerne skulle ha sett svar på eller fått anledning til å undersøke videre: Hva er det som gjør at noen er mer nervøse for å skrive feil på chat enn andre? Og hva er bakgrunnen for at både dyslektikerne og de med lavest karakter i norsk skriftlig oppgav at de ble mer mobbet på Internet enn de andre? Noen spørsmål har kanskje ikke et klart svar uansett, men formålet med forskning er ikke bare å fremskaffe svar, men også å gi grunnlag for å kunne finne og stille nye spørsmål.

---

<sup>28</sup> Gjerne på e-post: rhelle@hotmail.com

## Kildeliste

- Befring, E 2002, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Fagernes.
- Befring, E 2005, 'Etterord' i T Brøyn & JH Schultz (red.), *IKT og tilpasset opplæring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Bråten, I 1994, *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Bråten, I 1996, 'Om forholdet mellom lesing og skriving' i AH Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan lære barn å lese og skrive*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Catts, HW & Kamhi, AG 1999, *Language and reading disabilities*, Allyn & Bacon, Boston.
- Crystal, D 2001, 'Ch. 4: The language of e-mail' i *Language and the Internet*, s. 94-128, Cambridge University Press (gjengitt i kompendium: Nordisk NOR2132/4132 Språk og tekst på Internett)
- de Vaus, D 2002, *Surveys in social research*, 5. utgave, Allen & Unwin, Australia.
- Dysleksiforbundet, 2008a, *Prosedyre for søknad om PC*, sett 23. mars 2008, <<http://www.dysleksiforbundet.no/---/?/=24&//=113&///=133&ID=&C=>>.
- Dysleksiforbundet, 2008b, *Grunnskole eller videregående skole*, sett 23. mars 2008, <<http://www.dysleksiforbundet.no/--/?/=24&//=111&ID=&C=>>.
- Dysleksiforbundet, 2008c, *30 spørsmål om dysleksi*, sett 24. mars 2008, <<http://www.dysleksiforbundet.no/--/?/=19&//=49&ID=&C=>>.
- Elbro, C & Nielsen, I 1996, 'Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word regarding and in the phonological representation of lexical items' i *Language and the Internet*, s. 94-128. Cambridge University Press (gjengitt i kompendiet: Spesialpedagogikk 1. avdeling, Diverse pensumlitteratur Studieretning: Spesifikke læreverser UiO).
- Flaaten, MH 2005, *Sosial programvare*, sett 14. januar 2008, <[http://www.media.uio.no/prosjekter/internettiendring/downloads/Sosial\\_programvare.pdf](http://www.media.uio.no/prosjekter/internettiendring/downloads/Sosial_programvare.pdf)>.
- Frønes, I 2000, *Et sted å lære*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Frønes, I 2002, *Digitale skiller. Utfordringer og strategier*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Gall, MD, Gall, JP & Borg, WR 2007, *Educational Research. An Introduction*, 8. utgave, Allyn & Bacon, Boston.
- Hagtvet, BE 1996a, 'Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den skriftspråklige utviklingen' i AH Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan lære barn å lese og skrive*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

- Hagtvet, BE 1996b, 'Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling' i AH Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan lære barn å lese og skrive*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Hagtvet, BE, Lassen, L, Lyster, S & Veia GD 1996, 'Elever med marginale lese- og skrivevansker' i *Spesialpedagogikk*, 3, s. 26-45 (gjengitt i kompendiet: Spesialpedagogikk 1. avdeling, Diverse pensumlitteratur Studieretning: Spesifikke læreplaner UiO).
- Hasund, IK 2002, 'Gjør ungdommen hærverk på det norske språket?' i S Bjørkås (red.), *Kulturelle kontekster*, s. 1-27, Høgskoleforlaget, Oslo (gjengitt i kompendiet: Nordisk NOR2132/4132 Språk og tekst på Internett).
- Heber, E & Knivsberg, A 2005, 'IKT som hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevansker' i T Brøyn & JH Schultz (red.), *IKT og tilpasset opplæring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Høien, T & Lundberg, I 2000, *Dysleksi. Fra teori til praksis*, 4. utgave, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Imsen, G 1999, *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*, 2. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.
- Jensen, C 2007, *Facebook-feber*, Aftenposten.no, sett 21. februar 2008, <<http://forbruker.no/digital/nyheter/data/article1756049.ece>>.
- Karlsson, AM 2002, 'Från chattare till hemsidhävare til communitymedlem' i *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 3, s. 24-28 (gjengitt i kompendiet: Nordisk NOR2132/4132 Språk og tekst på Internett).
- Kleven, TA 2002, 'Kap. 8 Ikke-eksperimentelle design' i T Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo.
- KD 2007, *Kunnskapsløftet*, Kunnskapsdepartementet, sett 25. mars 2008, <[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/Grunnskole\\_og\\_gjennomgaende/Lareplan\\_norsk\\_endret\\_240807.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/Lareplan_norsk_endret_240807.rtf)>.
- KUF 1996, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Lund, T 2002, 'Kap. 3 Metodiske prinsipper og referanserammer' i T Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 1998, sett 23. april 2008, <<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html>>.
- Lyster, SAH 2004, 'Om lese- og skrivevansker – dysleksi' i E Befring & R Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Lövheim, M 2002, 'Nätet – en plats för nya former av gemenskap?' i P Dahlgren (red.) *Internet, medier och kommunikation*, Studentlitteratur, Lund.

- 
- Medietilsynet 2008a, *Hva er chat?*, sett 12. mars 2008,  
<<http://www.saftonline.no/digitalemedier/internett/chat.html>>.
- Medietilsynet 2008b, *Mobbing*, sett 12. mars 2008,  
<<http://www.saftonline.no/utfordringer/Mobbing/>>.
- NESH 2003, *Forskningsetiske retningslinjer for internettforskning*, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, sett 30. oktober 2007,  
<<http://www.etikkom.no/retningslinjer/internett>>.
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, sett 30. oktober 2007,  
<<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>>  
.
- Ringdal, E 2002, '16 år og tekstmeldar: Stadig myldrande skriving (SMS)' i *Den flerstemmeige sakprosaen. Nye tekstanalyser*, s. 29-55, Fagbokforlaget, Bergen (gjengitt i kompendiet: Nordisk NOR2132/4132 Språk og tekst på Internett).
- Russdal-Hamre, B 2004, 'SMS som feilforsterkar i normert språk' i *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 4, s. 31-43 (gjengitt i kompendiet: Nordisk NOR2132/4132 Språk og tekst på Internett).
- Rygvgold, AL 2004, 'Språkvansker hos barn' i E Befring & R Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Rønning, WM et al. 2005, *Voksnes bruk av PC og Internett. Digitale skillelinjer er der fremdeles*, Statistisk Sentralbyrå, Samfunnsspeilet, sett 12. februar 2007,  
<<http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200503/04/art-2005-06-16-01.html>>.
- Schwebs, T 2002, 'Påvirker lesing av skjermtekster lesing av andre typer tekster?' i *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 3, s. 14-17 (gjengitt i kompendiet: Nordisk NOR2132/4132 Språk og tekst på Internett).
- Skåra, O 2007, *Hvordan tenke personvern i Facebook?*, Datatilsynet, sett 2. mai 2008,  
<[http://www.datatilsynet.no/templates/Page\\_\\_\\_\\_\\_1836.aspx](http://www.datatilsynet.no/templates/Page_____1836.aspx)>.
- Sletmo, A 1996, 'Om diagnostikk og diskrepanstenkning' i AH Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan lære barn å lese og skrive*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Statistisk sentralbyrå 2007, *Statistikkbanken*, sett 28. mars 2008,  
<[http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default\\_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=05243](http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=05243)>.
- Statped 2005a, *Stor interesse for digitale muligheter i opplæring*, sett 13. januar 2008,  
<[http://www.statped.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=16820&epslanguage=NO](http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=16820&epslanguage=NO)>.

- 
- Statped 2005b, *Digitale lære- og hjelpemidler i tilpasset opplæring*, sett 13. januar 2008, <[http://www.statped.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=18863&epslanguage=NO](http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=18863&epslanguage=NO)>.
- Stenerud D, 2007, 'Vi er på Facebook-toppen', *NA24 Næringslivsavisen på nettet*, sett 22. januar 2008 <<http://www.na24.no/propaganda/media/article1037511.ece>>.
- Sveningsson, M 2002, 'Samtal och samtalsstilar på Internet' i P Dahlgren (red.) *Internet, medier och kommunikation*, Studentlitteratur, Lund.
- Sørensen, P M 2005, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, s. 1-37 (gjengitt i kompendiet: Spesialpedagogikk SPED4010 Statistikk).
- Torgersen, L 2004, *Ungdoms digitale hverdag*, NOVA Rapport 8/04, sett 15. desember 2007, <[http://www.nova.no/asset/93/2/93\\_2.pdf](http://www.nova.no/asset/93/2/93_2.pdf)>.
- Tønnesen, ES 2007, *Generasjon.com Mediekultur blant barn og unge*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet 2004, *Program for digital kompetanse*, sett 23. april 2008, <[http://udir.no/upload/Satsningsomraader/Program\\_for\\_digital\\_kompetanse\\_2004-2008.pdf](http://udir.no/upload/Satsningsomraader/Program_for_digital_kompetanse_2004-2008.pdf)>.
- Utdanningsdirektoratet 2006, *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen*, sett 12. mars 2008, <[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=5](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=5)>.
- Walker, S & Reynolds, L 2000, 'Screen design for children's reading: Some key issues' i *Journal of reading research in reading*, Blackwell Publishers Ltd 23, 2, s. 224-234 (gjengitt i kompendiet: Spesialpedagogikk 1. avdeling, Diverse pensumlitteratur Studieretning: Spesifikke læreverser UiO).
- Wold, AH 1996a, 'Innledning' i AH Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan lære barn å lese og skrive*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Wold, AH 1996b, 'Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk' i AH Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan lære barn å lese og skrive*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Woodfine, BP, Baptista Nunes, M & Wright, J 2005, *Constructivist eLearning and Dyslexia. Problems of social negotiation in text-based synchronous environments*, Department of Information Studies, University of Sheffield, United Kingdom, sett 13. desember 2007, <<http://www.formatex.org/micte2005/97.pdf>>.



## Vedleggs- og figuroversikt

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorer og skoleledere

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene

Vedlegg 3: Spørreskjemaet (1 og 2)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (1 og 2)

Vedlegg 5: Forklaring av analyseskjemaene

Vedlegg 6: Total-analyseskjema (1 og 2)

Vedlegg 7: Kjønsdelt analyseskjema (1 og 2)

Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analyseskjema (1 og 2)

Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema

Vedlegg 10: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av kjønn

Vedlegg 11: Grafisk oversikt over noen sentrale funn (1 og 2)

Figur 2-1: Relasjoner mellom komponenter i lesing og i skriving (Bråten 1994, s. 53) .....	6
Figur 6-1: Chatprogram respondentene har hørt om og bruker.....	61
Figur 6-2: Nettsamfunn respondentene har hørt om og bruker .....	63
Figur 6-3: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av respondenter med og uten dysleksi .....	64
Figur 6-4: Utdrag av signifikante funn ut fra skriftspråklig vurdering .....	71
Figur 6-5: Prosent venner på SMS, chat, e-post og nettsamfunn (L,F,H).....	75
Figur 6-6: Venner og uvenner.....	76
Figur 6-7: SMS-skriving.....	77



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorer og skoleledere (sendt 20.12.07 e-post)

Kjære rektorer og skoleledere!

Mitt navn er Roy Henning Helle. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Min veileder er Jørgen Frost. Temaet for oppgaven er ungdom og digital tekstbasert kommunikasjon, og jeg skal undersøke hvordan en lese- og skrivevanske påvirker dette.

Med tekstbasert digital kommunikasjon menes e-post, SMS, chat (som MSN og IRC) og bruk av sosiale nettsteder som blant andre Facebook og Blink. Ungdom er blant de største brukergruppene av disse mediene, og bruken er stadig økende. Trolig har ungdom aldri skrevet så mye som de gjør i dag, og de finner og holder kontakt med både venner og kjærester via skriftspråket. De har også funnet opp nye uttrykksmåter via tekst og tegn.

Men hvordan er det for en ungdom med lese- og skrivevansker å måtte lese og skrive seg gjennom den sosiale kommunikasjonen? Hvordan ser ungdom på rettskriving? Og hvilke sosiale normer har de for de ulike formene for tekstbasert digital kommunikasjon?

For å finne ut av dette, ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse med rundt 400 respondenter. Jeg har valgt ut 10. klasse på grunn av at disse i vårsemesteret er over 15 år. I følge retningslinjene fra personvernombudet vil de da selv kunne velge om de vil delta, uten informert samtykke fra foresatte. Dette letter de ressursmessige begrensningene en masteroppgave gir. Ungdomsskolen gir meg også mulighet til å nå en mer "naturlig fordelt" gruppe enn for eksempel videregående, der elevene fort blir mer spredt. Studiet meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste A/S.

Jeg kommer ikke til å samle informasjon angående hvilken skole spørreskjemaet er fra. Jeg kommer heller ikke til å samle personopplysninger eller sensitiv data som kan knyttes til et bestemt individ. Spørsmålene på spørreskjemaet kommer til å omhandle: kjønn, om norsk er førstespråket, om de har dysleksi eller en annen lese- og skrivevanske, karakter i norsk og engelsk, hvilke tekstbaserte digitale kommunikasjonsmidler de bruker, i hvilke situasjoner og hvordan de bruker dem og deres holdning til lesing og skriving generelt.

**Jeg håper deres skole, og deres 10. klassinger (vennligst skriv hvor mange det er på deres skole), ønsker å delta i denne undersøkelsen, og, om så, gir meg tilbakemelding på e-post eller telefon innen fredag 18. januar.**

Jeg leverer ut spørreskjemaene personlig til skolene i februar (bestemt dato avtales senere), og henter de så snart de er fylt ut. Selve skjemaet vil ta ca. et kvarter – 20 minutter å fylle ut. Skole eller lærer kan selv velge om han eller hun vil lese opp informasjonsskrivet som medfølger eller om de vil jeg skal gjøre det. Jeg stiller gjerne opp!

Dersom dere har spørsmål angående denne undersøkelsen, må dere gjerne sende meg en e-post. Jeg kommer til å ringe mandag 21. januar for å informere mer og høre om dere vil delta, dersom jeg innen den tid ikke har fått tilstrekkelig antall respondenter.

Jeg håper dere vil delta i denne undersøkelsen. Internettkommunikasjon er et nytt forskningsfelt, men i såpass stor utvikling at det stadig krever

**Med vennlig hilsen, og en riktig god jul! :)**

Roy Henning Helle

royhh@student.uv.uio.no

45 66 35 66

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene

(lest opp før utdeling av spørreskjemaet)

### **Informasjonsskriv:**

#### **Kjære 10. klassinger!**

Roy Henning Helle fra Universitetet i Oslo har vært i kontakt med skoleledelsen for deres skole og fått lov til å dele ut denne undersøkelsen.

Dere vil bli viktige respondenter angående det å finne ut mer om hvordan deres skriftspråklige kompetanse, altså hvor gode dere er til å lese og skrive, påvirker deres bruk av SMS, e-post, chat og nettsamfunn. Ungdom er blant de som bruker disse mest, og det er også dere som i stor grad styrer den raske utviklingen. Jeg vil hevde at ungdom aldri har skrevet så mye før som dere gjør nå. Likevel finnes det veldig lite forskning på dette området. Jeg håper dermed dere vil være med på å gi meg mer innsikt i hvordan dere bruker SMS og Internett til å kommunisere ved å svare på dette spørreskjemaet.

Du kan selv velge hvorvidt du ønsker å svare på alle spørsmålene. Men jeg håper du vil svare så godt du kan på alle sammen. Spørreskjemaet er helt anonymt, og ingen informasjon vil kunne vise tilbake til deg eller din klasse eller skole. Selve utfyllingen vil ikke ta mer enn ca. 10-15 minutter.

Totalt sett vil 4-500 10. klassinger fra Oslo delta. Resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert i starten av sommeren, og de skolene som deltar vil før sommerferien få en lenke hvor de som ønsker det kan se resultatene. Ingen enkeltresultater eller kommentarer vil bli presentert, "bare" tall – fortsatt helt anonymt.

**Takk for oppmerksomheten,**

**Mvh,**

Roy Henning Helle

## Vedlegg 3: Spørreskjemaet (1/2)

<b>1) Jeg er:</b> <input type="checkbox"/> Guttt <input type="checkbox"/> Jente			
<b>2) Kryss av:</b> Har du hørt om (H) eller bruker (B) de følgende?		Tid jeg bruker på en VANLIG DAG timer / minutter	
H	B	H	B
Ø	R	H	B
R	U	H	B
T	K	H	B
O	E	H	B
M	R	H	B
<i>Eksempel: MinChat</i>		X	30min
MSN		H	B
AOL (AIM)		H	B
SOL Chat		H	B
ICQ		H	B
Yahoo! Messenger!		H	B
mIRC		H	B
Annen IRC-klient		H	B
Flere? Skrive her!		H	B
Flere? Skrive her!		H	B
Blink		H	B
Facebook		H	B
MySpace		H	B
Nettby		H	B
Friendster		H	B
Underskog		H	B
Blip		H	B
Møteplassen		H	B
Match.com		H	B
Flere? Skrive her!		H	B
Flere? Skrive her!		H	B

<b>3) Hvor enig er du i dette?</b> ("Nøytral" betyr verken enig eller uenig.)			
<b>A. Rettskrivning er viktig på:</b>			
<b>- SMS</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>- Chat</b> (MSN, IRC o.l.)			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>- E-post</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>- Nettsamfunn</b> (Blink, Facebook o.l.)			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>B. Jeg mener selv jeg kan ha en lese- og skrivevanske.</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>C. Jeg liker best å skrive for hånd.</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>D. Jeg er nervøs for å skrive feil på chat.</b> (MSN, IRC o.l.)			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>E. Jeg synes det er irriterende når andre skriver feil på chat.</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>F. Skolen burde undervise mer om Internett og chatting.</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
<b>G. Jeg skriver på forskjellig måte til ungdom og voksne på SMS/chat.</b>			
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig
Enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig

<b>4) Kryss av: J = ja / N = nei</b>			
<b>A. Jeg har dysleksi.</b> (spesifikk lese- og skrivevanske)		J	N
<b>B. Jeg har tidligere blitt testet for lese- og skrivevansker.</b>		J	N
<b>C. Jeg synes det er vanskelig å skrive fort nok på chat.</b>		J	N
<b>D. Mitt førstespråk (morsmål) er norsk.</b>		J	N
<b>E. Jeg skriver touch.</b>		J	N
<b>F. Jeg har min egen PC med internettilkobling.</b>		J	N
<b>G. Jeg har tilgang til Internett hjemme.</b>		J	N
<b>H. Jeg har fått PC fra hjelpemiddel-sentralen.</b>		J	N
<b>I. Jeg bruker "vanlige" forkortninger på SMS.</b>		J	N
<b>J. Jeg liker å bruke min egen slang på SMS.</b> (f.eks. dialekt)		J	N

<b>5) På en VANLIG DAG: Hvor mye TID bruker du på dette?</b> (for eksempel: 1,5t eller 20min)			
<i>Eksempel: Trener</i>		35min	
<b>A. Spiller på/over Internett</b>		tid	
<b>B. Ringer med min mobil</b>		tid	
<b>C. Surfer på Internett</b>		tid	
<b>D. Gjør lekser hjemme</b>		tid	
<b>E. Leser aviser og blader</b>		tid	
<b>F. Leser bøker</b> (ikke skolebøker)		tid	
<b>G. Ser TV / DVD</b>		tid	

<b>6) På en VANLIG DAG: Hvor mange ANTALL sender og mottar du?</b>			
<b>SMS</b>		sender	mottar
<b>E-post</b>		sender	mottar

<b>7) Norsk - vurdering</b>			
Norskarakter til jul var:		B	N
B = bokmål skriftlig N = nynorsk skriftlig M = muntlig		M	

Flere spørsmål :)

## Vedlegg 3: Spørreskjemaet (2/2)

## 10) Kryss av: J = ja / N = nei

A. Jeg bruker helst stavekontroll (ordbok) når jeg skriver e-post (om mulig).

☐ J ☐ N

B. Jeg bruker ordbok på mobilen (forestår ord).

☐ J ☐ N

C. Jeg bruker av og til ordboken i Word o.l. eller nettdordbok til å sjekke min rettskrivning på:

Chat (MSN, IRC o.l.) ☐ J ☐ N

Nettsamfunn (Blink, Facebook o.l.) ☐ J ☐ N

D. Skolen har hjulpet meg å bruke ordbøkene nevnt i 10 A, B eller C.

☐ J ☐ N  
☐ A ☐ B ☐ C

E. Bruker du noen andre hjelpemidler når du leser eller skriver på PC?

☐ J ☐ N

- i så fall hvilke?

For eksempel: e-lector, lingdys, drillpro, yak-yak, lesepenn eller egne metoder.

## 8) Engelsk - vurdering

Engelskarakter til jul var:

☐ S ☐ M

## 9) Vennskap og uvennskap

A. Hvor mange nære venner rundt din egen alder (+/- 5 år) har du?

Hvor mange av disse vennene skriver du med via:

SMS Chat E-post Nettsamfunn (Blink, Facebook o.l.)

B. Hvor mange venner har du fått gjennom Internett?

C. Har du venner du har fått gjennom Internett du aldri har møtt ansikt til ansikt?

☐ J ☐ N

D. Har du vært på jakt etter kjærest gjennom Internett?

☐ J ☐ N

E. Har du blitt mobbet på:

SMS ☐ J ☐ N Internett ☐ J ☐ N

F. Har du blitt ertet på grunn av skrivefeil på:

SMS ☐ J ☐ N Internett ☐ J ☐ N

G. Har du selv ertet andre på grunn av skrivefeil på:

SMS ☐ J ☐ N Internett ☐ J ☐ N

## 11) Hvilke nettsider er dine topp 5 favoritter? (1. er best)

Eksempel: *www.uio.no*

1.
2.
3.
4.
5.

## 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

1.

## 13) Hva bruker du mobiltelefonen mest til?

1.

## 14) Hvem har lært deg mest om data og Internett? (sett kryss)

bror	søster	far	mor	skolen	venninne	venn	kurs	annen slektning
------	--------	-----	-----	--------	----------	------	------	-----------------

## Tusen takk for at du deltok! (^ ^,)

Din skole vil bli sendt en lenke hvor du kan se tallene fra denne spørreundersøkelsen når den er blitt ferdigbehandlet.

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (1/2)

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 03.03.2008

Vår ref: 18380 / 4 / SF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18380

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

*Surfe- og chattevansker? Tekstbasert digital kommunikasjon og skriftspråklig kompetanse*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder*

*Jørgen Frost*

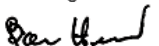
*Roy Henning Helle*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Solve Fauskevåg

Kontaktperson: Solve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Roy Henning Helle, Schweigaards gate 96, 0656 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD (2/2)

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

18380

Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister med sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at spørsmål 11, jf. spørreskjema vedlagt endringsmelding mottatt hos ombudet 22.02.2008, fjernes eller kategoriseres slik at det er svært usannsynlig at spørsmålet vil medføre indirekte identifiserende opplysninger, jf. telefonsamtale 29.02.2008.

Hei

Viser til innsendt endringsskjema, vedlagt siste versjon av spørreskjema, mottatt hos personvernombudet 29.02.2008.

Ombudets vurdering er at spørreskjemaet nå vil være anonymt og at undersøkelsen således kan gjennomføres uten ombudets godkjenning.

Lykke til med gjennomføring.

Vennlig hilsen

Sølve Fauskevåg

Fagkonsulent

(Specialist Consultant)

Tlf. direkte: (+47) 55 58 25 83

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: [solve.fauskevag@nsd.uib.no](mailto:solve.fauskevag@nsd.uib.no)

Internettadresse: [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)



## Vedlegg 5: Forklaring av analyseskjemaene

Forklaring av oppsummeringen av chat og nettsamfunn:

Antall:	hørt om	bruker	max tid oppgitt
D:	M2,8 SD1,9 Md3	M1,1 SD0,5 Md1	M75 SD110 Md30
I:	M3,6 SD1,9 Md3	M1,2 SD0,6 Md1	M92 SD97 Md160

Antall:	hørt om	bruker	max tid oppgitt
M3,6 SD1,9 Md3 (312) Mo3 min0 max8	M1,2 SD0,6 Md1 (312) Mo1 min0 max5	M91 SD98 Md60 (270) Mo60 min0 max540	

**M** = gjennomsnitt      For totalen oppgis også:  
**SD** = standardavvik      **Mo** = modus  
**Md** = median      **(312)** = antall som svarte

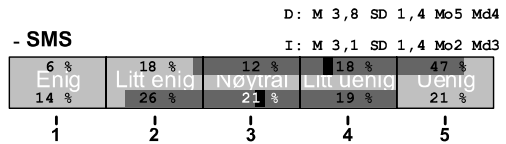
**maks tid oppgitt** =  
den lengste tiden respondenten oppgav  
uten overlappinger. F.eks. 30 min på MSN  
og 5 min på AOL gir 30 min max tid oppgitt.

Forklaring av ja/nei-spørsmål:

Prosentall viser hvor mange som svarte:  
 $J = \text{ja} / N = \text{nei}$ .  
(For totalen oppgis også antall svar i parantes.)

E. Jeg skriver touch.	D: 39 %	61 %
	I: 45 %	55 %

**G** = gutt    **J** = jente    **D** = dysleksi    **I** = ikke dysleksi    **L** = karakter 2-3    **F** = karakter 4    **H** = karakter 5-6

Forklaring av Likert-skala-visning:

Tallverdien av variabelen er plassert på midten.  
F.eks. Enig = 1. Den sorte streken viser gjennomsnitt  
(M) og de grå strekker seg for å vise standardavviket  
(SD). Prosentall viser hvor mange som svarte dette  
alternativet.

Forklaring av karakter (og vennskap/uvennskap):

**4,1 (0,8)** =  
Gjennomsnitt med standaravvik i parantes.  
(For totalen oppgis også antall svar i parantes.)

**7) Norsk - vurdering**

Norsk karakter  
til jul var:

B = bokmål skriftlig  
N = nynorsk skriftlig  
M = muntlig

L: 2,9 (0,3)	L: 3,0 (0,4)	L: 3,4 (0,6)
F: 4,0 (0,0)	F: 3,8 (0,7)	F: 4,2 (0,6)
H: 5,0 (0,3)	H: 4,3 (0,7)	H: 4,8 (0,6)

Leser du oppgaven i digitalt PDF-format, vil jeg anbefale å snu dokumentet 90 grader  
når du skal lese analyseskjemaene.

## Vedlegg 6: Total-analyseskjema (1/2)

**1) Jeg er:** **N=312**

**2) Kryss av:**

Har du hørt om (H) eller bruker (B) de følgende?

	Gutt	Jente
MSN	100 % (311)	55 % 172
AOL (AIM)	34 % (104)	2 % (6)
SOL Chat	72 % (223)	3 % (9)
ICQ	23 % (72)	0 % (1)
Yahoo! Messenger!	80 % (250)	8 % (25)
mIRC	26 % (78)	1 % (4)
Annen IRC-klient	21 % (64)	3 % (9)

Antall: **hørt om** **braker**

M3,6 SD1,9 M43 (312) H Mo1 min0 max4	M1,2 SD0,6 M41 (312) H Mo1 min0 max3	M9 SD19 M42 (9) H Mo2 min0 max60	M74 SD31 M440 (217) H Mo60 min0 max600	M21 SD26 M415 (25) H Mo30 min0 max120	M52 SD76 M430 (35) H Mo0 min0 max300	M68 SD74 M468 (2) H Mo15 min15 max120	M3 SD0 M43 (1) H Mo3 min13 max43	M23 SD44 M410 (71) H Mo0 min0 max240	M60 SD0 M460 (1) H Mo60 min60 max60	M0 SD0 M40 (1) H Mo5 min0 max5	M63 SD87 M430 (273) H Mo0 min0 max600
--	--	--	--	---	--	---	--	--	---	--------------------------------------	---

**3) Hvor enig er du i dette?** Gjennomsnitt markert med svart strek SD med grått felt. Retallverdi i midten.

A. Retskrivning er viktig på:

	M	3,1	SD	1,4	Mo2	Mo3	(311)
- SMS	13 %	25 %	20 %	19 %	23 %		
- Chat	13 %	25 %	20 %	19 %	23 %		
- E-post	65 %	23 %	10 %	11 %	10 %		
- Nettsamfunn	19 %	34 %	28 %	11 %	10 %		

B. Jeg mener selv jeg kan ha en lese- og skrivevanske.

	M	4,2	SD	1,2	Mo5	M45
E5 %	18 %	12 %	13 %	63 %		

C. Jeg liker best å skrive for hånd.

	M	3,7	SD	1,3	Mo4	M45
E7 %	10 %	27 %	17 %	39 %		

D. Jeg er nervøs for å skrive feil på chat. (MSN, IRC o.l.)

	M	4,4	SD	1,0	Mo5	M45
E1 %	6 %	9 %	13 %	70 %		

E. Jeg synes det er irriterende når andre skriver feil på chat.

	M	3,5	SD	1,4	Mo4	M45
E9 %	20 %	19 %	15 %	37 %		

F. Skolen burde undervise mer om Internett og chatting.

	M	3,0	SD	1,3	Mo3	M43
E17 %	19 %	30 %	15 %	20 %		

G. Jeg skriver på forskjellig måte til ungdom og voksne på SMS/chat.

	M	1,8	SD	1,1	Mo1	M41
E5 %	24 %	13 %	11 %	10 %		

**4) Kryss av: J = ja / N = nei**

A. Jeg har dysleksi. (Spesiell lese- og skrivevanske)

	6 %	(18)	94 %	(294)
B. Jeg har tidligere blitt testet for lese- og skrivevansker.	40 %	(124)	60 %	(188)
C. Jeg synes det er vanskelig å skrive fort nok på chat.	6 %	(20)	94 %	(291)
D. Mitt førstespråk (morsmål) er norsk.	85 %	(263)	15 %	(48)
E. Jeg skriver touch.	44 %	(132)	56 %	(167)
F. Jeg har min egen PC med internettilkobling.	83 %	(259)	17 %	(52)
G. Jeg har tilgang til Internett hjemme.	100 %	(311)	0 %	(1)
H. Jeg har fått PC fra hjelpemiddel-sentralen.	4 %	(13)	96 %	(299)
I. Jeg bruker "vanlige" forkortninger på SMS.	65 %	(201)	35 %	(107)
J. Jeg liker å bruke min egen slang på SMS. (Eks. dialekt)	46 %	(143)	54 %	(165)

**5) På en VANLIG DAG:** Hvor mye TID bruker du på dette?

A. Spiller på/over Internett

	M	28	SD	57	Md	1	(307) <th>Tid</th> <th>Mo</th> <th>1</th> <th>min0</th> <th>max360</th>	Tid	Mo	1	min0	max360
B. Ringer med min mobil	M	19	SD	39	Md	10	(307)	Tid	Mo	10	min0	max480
C. Surfer på Internett	M	90	SD	94	Md	60	(304)	Tid	Mo	60	min0	max540
D. Gjør lekser hjemme	M	68	SD	54	Md	60	(306)	Tid	Mo	60	min0	max360
E. Leser aviser og blader	M	21	SD	26	Md	15	(305)	Tid	Mo	30	min0	max270
F. Leser bøker (ikke skolebøker)	M	20	SD	37	Md	5	(308)	Tid	Mo	0	min0	max300
G. Ser TV / DVD	M	118	SD	78	Md	120	(303)	Tid	Mo	120	min0	max420

**6) På en VANLIG DAG:** Hvor mange ANTALL sender og mottar du?

SMS

	M	10	SD	13	Md	5	(302)	Antall	Mo	5	min0	max100
E-post	M	11	SD	18	Md	6	(300)	Antall	Mo	6	min0	max200
	M	2	SD	12	Md	0	(299)	Antall	Mo	0	min0	max200

**7) Norsk - vurdering**

M og SD i parentes

N = bokmål skriftlig  
M = nynorsk skriftlig  
M = muntlig

	M	8	SD	32	Md	2	(299)	Antall	Mo	2	min0	max500
	M	4	SD	10	Md	8	(267)	Antall	Mo	8	min0	max255
	M	3	SD	8	Md	0	(225)	Antall	Mo	0	min0	max255

## Vedlegg 6: Total-analyseskjema (2/2)

## 8) Engelsk - vurdering

Engelskarakter til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

4, 1 (0, 8)  
(264)

4, 3 (0, 8)  
(265)

## 9) Vennskap og uvensskap

A. Hvor mange nære venner rundt din egen alder (+/- 5 år) har du?

\*

12 (10)  
Me8  
(269)

Hvor mange av disse vennene skriver du med via:

M og SD i parentes

7 (6)  
Me6  
(257)

8 (8)  
Me6  
(255)

2 (5)  
Me0  
(259)

7 (7)  
Me5  
(258)

SMS

Chat

Nettsamfunn

(MSN, IRC o.l.)  
(Blink, Facebook o.l.)

\* tatt bort de 11 stk. som oppgav 100 eller over på antall nære venner og internettvenner

B. Hvor mange venner har du fått gjennom Internett?

\*

4 (10)  
Me1  
(274)

C. Har du venner du har fått gjennom Internett du aldri har møtt ansikt til ansikt?

44 %  
(135)

56 %  
(170)

D. Har du vært på jakt etter kjærest gjennom Internett?

8 %  
(25)

92 %  
(283)

E. Har du blitt mobbet på:

SMS  
5 %  
(15)

95 %  
(293)

10 %  
(32)

90 %  
(276)

F. Har du blitt erlet på grunn av skrivefeil på:

SMS  
3 %  
(8)

97 %  
(301)

7 %  
(21)

93 %  
(289)

G. Har du selv erlet andre på grunn av skrivefeil på:

SMS  
8 %  
(24)

92 %  
(286)

15 %  
(48)

85 %  
(263)

## 11) Hvilke nettsider er dine topp 5 favoritter? (1. er best)

1. (286) - facebook.com (51 %) youtube.com (13 %) google (4 %)

2. (263) - youtube.com (16 %) facebook.com/google (11 %) vg.no (6 %)

3. (234) - google (10 %) vg.no (7 %) youtube.com (6 %)

4. (186) - 123spill.no (7 %) (overlapping: youtube.com (10 %) google (7 %))

5. (151) - vg.no (9 %) (overlapping: google (10 %) youtube.com (4 %))

## 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

(298) Totalt 446 nevnt mer enn en gang:

27 % chat (121) 9 % spill (39)  
18 % Internett (81) 8 % musikk (37)  
18 % lekser (79) 4 % film (16)  
14 % nettsamfunn (61) 2 % e-post (8)  
1 % bilde (4)

- spesielle nettsider ble til "Internett" eller nettsamfunn  
- noen nevnte flere ulike: MSN og Facebook gav en til både chat og nettsamfunn

## 13) Hva bruker du mobiltelefonen mest til?

(302) Totalt 339 nevnt mer enn en gang:

53 % sms (180) 3 % spill (9)  
34 % ringe (115) 1 % klokke (4)  
5 % musikk (18) 1 % chat (4)  
3 % kamera (9)

- noen nevnte flere ulike: "sms og ringe" gav en til både sms og ringe

## 14) Hvem har lært deg mest om data og Internett? (sett kryss)

bror	søster	far	mor	skolen	venn	kurs	annen slektning
13 %	4 %	16 %	4 %	10 %	19 %	18 %	0 %

Noen svarte også "selvlært": 9 %

## Vedlegg 7: Kjønnsdelt analyseskjema (1/2)

**1) Jeg er:**

45 %

Gutt

55 %

Jente

**2) Kryss av:**

Har du hørt om (H) eller bruker (B) de følgende?

<b>MSN</b>	G: 100 % J: 100 %	<b>B</b>	93 % 98 %	<b>tid</b>	M93 SD97 M460 M95 SD98 M460
<b>AOL (AIM)</b>	G: 34 % J: 33 %	<b>B</b>	3 % 2 %	<b>tid</b>	M 8 SD 3 M410 M23 SD32 M4 5
<b>SOL Chat</b>	G: 67 % J: 75 %	<b>B</b>	3 % 2 %	<b>tid</b>	M 2 SD 3 M4 1 M12 SD10 M415
<b>ICQ</b>	G: 24 % J: 22 %	<b>B</b>	0 % 0 %	<b>tid</b>	ingen M 0 SD 0 M4 0
<b>Yahoo! Messenger!</b>	G: 77 % J: 83 %	<b>B</b>	8 % 8 %	<b>tid</b>	M19 SD19 M413 M17 SD19 M4 8
<b>mIRC</b>	G: 33 % J: 19 %	<b>B</b>	3 % 0 %	<b>tid</b>	M45 SD65 M415 ingen
<b>Annen IRC-klient</b>	G: 26 % J: 16 %	<b>B</b>	5 % 1 %	<b>tid</b>	M71 SD54 M460 M 0 SD 0 M4 0

Antall: ☐ hørt om ☐ bruker

G: M3,7 SD2,1 M43  
J: M3,5 SD1,8 M43

**3) Hvor enig er du i dette?**

Se TOTAL for forklaring  
Enig:1 Litt enig:2 Nøytral:3 Litt uenig:4 Uenig:5

A. Rettskrivning er viktig på:

<b>- SMS</b>	G: M 3,5 SD 1,3 M45 M44 J: M 2,9 SD 1,4 M42 M43	<b>Eng</b>	10 % 15 %	<b>Litt enig</b>	19 % 30 %	<b>Nøytral</b>	20 % 21 %	<b>Litt uenig</b>	19 % 19 %	<b>Uenig</b>	32 % 15 %
<b>- Chat</b>	G: M 3,3 SD 1,3 M45 M43 J: M 3,0 SD 1,2 M42 M43	<b>Eng</b>	8 % 8 %	<b>Litt enig</b>	23 % 34 %	<b>Nøytral</b>	24 % 26 %	<b>Litt uenig</b>	20 % 17 %	<b>Uenig</b>	25 % 13 %
<b>- E-post</b>	G: M 1,5 SD 0,9 M41 M41 J: M 1,6 SD 0,9 M41 M41	<b>Eng</b>	63 % 62 %	<b>Litt enig</b>	19 % 27 %	<b>Nøytral</b>	7 % 7 %	<b>Litt uenig</b>	2 % 2 %	<b>Uenig</b>	2 % 2 %
<b>- Nettsamfunn</b>	G: M 2,6 SD 1,3 M42 M42 J: M 2,5 SD 1,1 M42 M42	<b>Eng</b>	21 % 16 %	<b>Litt enig</b>	29 % 38 %	<b>Nøytral</b>	27 % 29 %	<b>Litt uenig</b>	11 % 11 %	<b>Uenig</b>	12 % 7 %

B. Jeg mener selv jeg kan ha en lese- og skrivevanske.

<b>Eng</b>	7 % 3 %	<b>Litt enig</b>	12 % 5 %	<b>Nøytral</b>	33 % 11 %	<b>Litt uenig</b>	10 % 15 %	<b>Uenig</b>	58 % 67 %
G: M 4,0 SD 1,3 M45 M45 J: M 4,4 SD 1,0 M45 M45									

C. Jeg liker best å skrive for hånd.

<b>Eng</b>	4 % 3 %	<b>Litt enig</b>	17 % 12 %	<b>Nøytral</b>	40 % 32 %	<b>Litt uenig</b>	15 % 13 %	<b>Uenig</b>	53 % 28 %
G: M 4,5 SD 1,0 M45 M45 J: M 3,4 SD 1,3 M43 M43									

D. Jeg er nervøs for å skrive feil på chat. (MSN, IRC o.l.)

<b>Eng</b>	2 % 1 %	<b>Litt enig</b>	5 % 8 %	<b>Nøytral</b>	7 % 11 %	<b>Litt uenig</b>	75 % 13 %	<b>Uenig</b>	16 % 6 %
G: M 3,7 SD 1,4 M45 M44 J: M 3,4 SD 1,4 M45 M45									

E. Jeg synes det er irriterende når andre skriver feil på chat.

<b>Eng</b>	9 % 8 %	<b>Litt enig</b>	17 % 22 %	<b>Nøytral</b>	14 % 23 %	<b>Litt uenig</b>	17 % 14 %	<b>Uenig</b>	64 % 33 %
G: M 2,7 SD 1,5 M41 M43 J: M 3,3 SD 1,2 M43 M43									

F. Skolen burde undervise mer om Internett og chatting.

<b>Eng</b>	29 % 8 %	<b>Litt enig</b>	21 % 17 %	<b>Nøytral</b>	24 % 35 %	<b>Litt uenig</b>	7 % 20 %	<b>Uenig</b>	20 % 8 %
G: M 1,8 SD 1,1 M41 M41 J: M 1,8 SD 1,2 M41 M41									

G. Jeg skriver på forskjellig måte til ungdom og voksne på SMS/chat.

<b>Eng</b>	67 % 55 %	<b>Litt enig</b>	27 % 25 %	<b>Nøytral</b>	15 % 21 %	<b>Litt uenig</b>	1 % 1 %	<b>Uenig</b>	1 % 8 %
G: M 1,8 SD 1,1 M41 M41 J: M 1,8 SD 1,2 M41 M41									

**4) Kryss av: J = ja / N = nei**

A. Jeg har dysleksi. (spesiell lese- og skrivvanske)

9 %

J

91 %

N

J: 3 %

B. Jeg har tidligere blitt testet for lese- og skrivevansker.

39 %

J

61 %

N

J: 40 %

C. Jeg synes det er vanskelig å skrive fort nok på chat.

6 %

J

94 %

N

J: 7 %

D. Mitt førstespråk (morsmål) er norsk.

86 %

J

14 %

N

J: 84 %

E. Jeg skriver touch.

43 %

J

57 %

N

J: 45 %

F. Jeg har min egen PC med Internettilkobling.

90 %

J

10 %

N

J: 78 %

G. Jeg har tilgang til Internett hjemme.

99 %

J

1 %

N

J: 100 %

H. Jeg har fått PC fra hjelpemiddel-sentralen.

6 %

J

94 %

N

J: 2 %

I. Jeg bruker "vanlige" forkortninger på SMS.

63 %

J

37 %

N

J: 67 %

J. Jeg liker å bruke min egen slang på SMS. (leks. dialekt)

53 %

J

47 %

N

J: 41 %

**5) På en VANLIG DAG: Hvor mye TID bruker du på dette?**

A. Spiller på/over Internett

M 47 SD 70 M4 15

J: M 12 SD 36 M4 0

B. Ringer med min mobil

M 14 SD 24 M4 10

J: M 23 SD 48 M4 10

C. Surfer på Internett

M 95 SD 98 M4 60

J: M 86 SD 91 M4 60

D. Gjør lekser hjemme

M 58 SD 50 M4 60

J: M 76 SD 57 M4 60

E. Leser aviser og blader

M 20 SD 25 M4 10

J: M 21 SD 27 M4 15

F. Leser bøker (ikke skolebøker)

M 20 SD 47 M4 0

J: M 20 SD 27 M4 10

G. Ser TV / DVD

M18 SD 77 M4120

J: M18 SD 79 M4120

**6) På en VANLIG DAG: Hvor mange ANTALL sender og mottar du?**

**SMS**

M 9,1 SD13,6 M4 5

J: M10,7 SD13,0 M4 6

M10,4 SD16,1 M4 5

J: M12,1 SD19,3 M4 7

**E-post**

M 1,4 SD 4,4 M4 0

J: M 2,1 SD15,7 M4 0

M 8,6 SD43,6 M4 2

J: M 6,7 SD18,7 M4 2

**7) Norsk - vurdering**

M og SD i parentes

Norsk karakter til jul var:

M 3,5(0,8)

J: 4,0(0,7)

M 4,0(0,8)

J: 4,4(0,8)

B = bokmål skriftlig  
N = nynorsk skriftlig  
M = muntlig

## Vedlegg 7: Kjønnsdelt analyseskjema (2/2)

## 11) Hvilke nettsider er dine topp 5 favoritter? (1. er best)

1.	G: facebook.com (35 %) youtube.com (12 %) vg.no (4 %)
	J: facebook.com (63 %) youtube.com (13 %) google (4 %)
2.	G: youtube.com (16 %) google (9 %) facebook.com (8 %)
	J: youtube.com (16 %) facebook.com (13 %) google.no (12 %)
3.	G: vg.no (9 %) facebook.com (8 %) youtube.com (7 %)
	J: google (16 %) vg.no (6 %) youtube.com (6 %)
4.	G: 123spill.no (9 %) youtube.com (9 %) facebook.com (8 %)
	J: youtube.com (11 %) google (6 %) sol.no (6 %)
5.	G: google.no (10 %) youtube.com (9 %) 123spill.no (6 %)
	J: vg.no (11 %) google (10 %) biip.no (9 %)

## 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

G: 27 % Internett (45) 7 % musikk (12) J: 30 % chat (83)	9 % musikk (25)
23 % chat (38) 5 % nettsamfunn (9) 22 % lekser (61)	3 % spill (8)
19 % spill (31) 5 % film (8) 19 % nettsamfunn (52)	3 % film (8)
11 % lekser (18) 5 % e-post (4) 13 % Internett (36)	1 % bilde (4)
	1 % e-post (4)

## 13) Hva bruker du mobiltelefonen mest til?

G: 50 % sms (76)	J: 56 % sms (104)
36 % ringe (54)	33 % ringe (61)
6 % musikk (9)	5 % musikk (9)
4 % spill (6)	4 % kamera (7)
2 % chat (3)	2 % spill (3)
1 % klokke (2)	1 % klokke (2)
1 % kamera (2)	1 % chat (1)

## 14) Hvem har lært deg mest om data og Internett? (sett kryss)

	bror	søster	far	mor	skolen	venn	kurs	annen slektning
G:	13 %	2 %	18 %	4 %	8 %	5 %	31 %	1 %
J:	15 %	5 %	16 %	3 %	13 %	26 %	10 %	0 %

Noen svarte også "selvlært": G: 7 %  
J: 8 %

## 10) Kryss av: J = ja / N = nei

<b>A.</b> Jeg bruker helst stavekontroll (ordbok) når jeg skriver e-post (om mulig).	G: 39 % J: 24 %	
<b>B.</b> Jeg bruker ordbok på mobilen (foreslår ord).	G: 61 % J: 73 %	
<b>C.</b> Jeg bruker av og til ordboken i Word o.l. eller nettdordbok til å sjekke min rettskrivning på.	G: 6 % J: 9 %	
<b>Chat</b> (MSN, IRC o.l.)	G: 94 % J: 81 %	
<b>Nettsamfunn</b> (Blink, Facebook o.l.)	G: 5 % J: 5 %	
<b>D.</b> Skolen har hjulpet meg å bruke ordbøkene nevnt i 10 A, B eller C.	G: 30 % J: 32 %	
<b>E.</b> Bruker du noen andre hjelpemidler når du leser eller skriver på PC?	G: 11 % J: 7 %	
	G: (JA) 14 % J: (JA) 11 %	

G: (15/140 11 % svarte)

tritrans.net (3), ordbok (7), yak-yak, leksikon, google translate, musikk, c-pen, clue

J: (13/172 7 % svarte)

tritrans.net (4), ordbok, synonymordbok i Word, wikipedia, faktanettsider, google, spørre foreldre eller noen på MSN

**For eksempel:** e-lector, lingdys, drillpro, yak-yak, lesepenn eller egne metoder.

## 8) Engelsk - vurdering

Engelskarakterer til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

G: 4, 0 (0, 9)	G: 4, 1 (0, 8)
J: 4, 2 (0, 7)	J: 4, 4 (0, 7)

## 9) Vennskap og uvennskap

* G: 13 (12)	J: 11 (8)
--------------	-----------

A. Hvor mange nære venner rundt din egen alder (+/- 5 år) har du?

Hvor mange av disse vennene skriver du med via:

* G: 6 (7)	9 (10)	1 (4)	6 (7)
J: 8 (7)	8 (6)	2 (5)	7 (7)

SMS Chat (MSN, IRC o.l.)

\* tatt bort de 11 stk. som oppgav 100 eller over på antall nære venner og internettvenner

B. Hvor mange venner har du fått gjennom Internett?	* G: 3 (43)	J: 5 (12)
---	-------------	-----------

G: 46 %	54 %
J: 43 %	57 %

C. Har du venner du har fått gjennom Internett du aldri har møtt ansikt til ansikt?

G: 11 %	89 %
J: 6 %	94 %

D. Har du vært på jakt etter kjærest gjennom Internett?

E. Har du blitt mobbet på:

SMS	G: 3 %	97 %
	J: 6 %	94 %
Internett	G: 12 %	88 %
	J: 9 %	91 %

F. Har du blitt erlet på grunn av skrivefeil på:

SMS	G:	3 %	97 %
	J:	2 %	98 %
Internett	G:	6 %	94 %
	J:	8 %	92 %

G. Har du selv erlet andre på grunn av skrivefeil på:

SMS	G: 9 %	91 %
	J: 6 %	94 %
Internett	G: 20 %	80 %
	J: 12 %	88 %



## Vedlegg 8: Dysleksi/ikke-dysleksi-analysekjema (2/2)

## 11) Hvilke nettsider er dine topp 5 favoritter? (1. er best)

1.	D: facebook.com (20 %) youtube.com (20 %)	I: facebook.com (53 %) youtube.com (12 %) google (4 %)
2.	D: youtube.com (27 %) google (20 %)	I: youtube.com (16 %) facebook.com (11 %) google.no (10 %)
3.	D: Bare enkeltpersoners sider igjen - ikke tatt med	I:
4.	D: 123spill.no (17 %) utorrent.com (17 %)	I: youtube.com (10 %) google (7 %)
5.	D: Bare enkeltpersoners sider igjen - ikke tatt med	I:

## 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

D: 37 % spill (7)	5 % musikk (1)	I: 28 % chat (120)	8 % musikk (36)
32 % Internett (6)	5 % chat (1)	18 % Internett (79)	7 % spill (32)
11 % lekser (2)		18 % lekser (77)	3 % film (14)
11 % film (2)		14 % nettsamfunn (61)	2 % e-post (8)
			1 % bilde (4)

## 13) Hva bruker du mobiltelefonen mest til?

D: 44 % ringe (8)	I: 54 % sms (173)
39 % sms (7)	33 % ringe (107)
6 % musikk (1)	5 % musikk (17)
6 % spill (1)	3 % kamera (9)
6 % chat (1)	2 % spill (8)
	1 % klokke (4)
	1 % chat (3)

## 14) Hvem har lært deg mest om data og Internett? (seil kryss)

bror	søster	far	mor	skolen	venn	venn	kurs	annen slektning
------	--------	-----	-----	--------	------	------	------	-----------------

Se total-skjemaet for oppsummering.

## 10) Kryss av: J = ja / N = nei

A. Jeg bruker helst stavekontroll (ordbok) når jeg skriver e-post (om mulig).	D: 35 %	I: 30 %
B. Jeg bruker ordbok på mobilen (foreslår ord).	D: 47 %	I: 69 %
C. Jeg bruker av og til ordboken i Word o.l. eller nettdordbok til å sjekke min rettskrivning på.	D: 94 %	I: 92 %
Chat (MSN, IRC o.l.)	D: 6 %	I: 8 %
Nettsamfunn (Blink, Facebook o.l.)	D: 94 %	I: 95 %
D. Skolen har hjulpet meg å bruke ordbøkene nevnt i 10 A, B eller C.	D: 25 %	I: 31 %
	D: 0 %	I: 14 %
	D: 7 %	I: 7 %
E. Bruker du noen andre hjelpemidler når du leser eller skriver på PC?	D: 19 %	I: 9 %

- i så fall hvilke?

D: (3/18 17 % svarte)  
c-penn, ordbok, leksikon, wikipedia

I: (25/294 9 % svarte)

tritrans.net (4), ordbok, synonymordbok i Word, wikipedia, faktanettsider, google, spørre foreldre eller noen på MSN, tritrans.net (3), ordbok (7), yak-yak, leksikon, google translate, musikk, clue

**For eksempel:** e-lector, lingdys, drillpro, yak-yak, lesepenne eller egne metoder.

## 8) Engelsk - vurdering

Engelskarakter til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

D (13/18): 3, 6 (1, 0)	D: 3, 8 (0, 8)
I: 4, 2 (0, 8)	I: 4, 3 (0, 8)

## 9) Vennskap og uvennskap

D (9): 14 (16)	I: 11 (10)
----------------	------------

A. Hvor mange nære venner rundt din egen alder (+/- 5 år) har du?

Hvor mange av disse vennene skriver du med via:

D: 6 (5)	4 (4)	3 (5)
I: 7 (6)	8 (8)	7 (8)

SMS Chat (MSN, IRC o.l.)

\* tatt bort de 11 stk. som oppgav 100 eller over på antall nære venner og internettvenner

D: 2 (3)	I: 4 (10)
----------	-----------

B. Hvor mange venner har du fått gjennom Internett?

D: 61 %	I: 43 %
---------	---------

C. Har du venner du har fått gjennom Internett du aldri har møtt ansikt til ansikt?

D: 6 %	I: 8 %
--------	--------

D. Har du vært på jakt etter kjærest gjennom Internett?

E. Har du blitt mobbet på:

D: 11 %	89 %	I: 5 %	95 %
---------	------	--------	------

SMS

Internett

F. Har du blitt eret på grunn av skrivefeil på:

D: 6 %	94 %	I: 2 %	98 %
--------	------	--------	------

SMS

Internett

G. Har du selv eret andre på grunn av skrivefeil på:

D: 17 %	83 %	I: 7 %	93 %
---------	------	--------	------

SMS

Internett







## Vedlegg 9: Karakterdelt analyseskjema (2/2)

## 11) Hvilke nettsider er dine topp 5 favoritter? (1. er best)

1.	L: facebook.com (29 %) youtube.com (16 %) google (5 %) F: facebook.com (55 %) youtube.com (15 %) msn.no/vg.no (4 %) H: facebook.com (65 %) youtube.com (8 %) google (4 %)
2.	L: facebook.com (13 %) biip.no (11 %) youtube.com (10 %) F: youtube.com (12 %) facebook.com/google (9 %) vg.no (8 %) H: youtube.com (23 %) google (14 %) facebook.com (9 %)
3.	L: google/youtube.com (10 %) 123spill/facebook.com/wikipedia.no (6 %) F: google (11 %) vg.no (7 %) biip.no/facebook.com (6 %) H: google (11 %) vg.no (8 %) 123spill/msn.no/youtube.com (5 %)
4.	L: 123spill.no/facebook.com/youtube.com (10 %) google (8 %) F: youtube.com (10 %) google (7 %) sol.no/vg.no (6 %) H: 123spill.no (11 %) youtube.com (9 %) google (7 %)
5.	L: youtube.com (15 %) vg.no (10 %) biip.no/dagbladet.no/google (6 %) F: google (12 %) 123spill.no/facebook.com/vg.no (7 %) biip.no/wikipedia (5 %) H: vg.no (7 %) google (10 %) biip.no/youtube.com (7 %)

## 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

L: 31 % chat (19) F: 26 % chat (45) 2 % e-post (4) H: 25 % chat (37) 2 % bilde (3) 22 % Internett (27) 21 % Internett (37) 1 % bilde (2) 24 % lekser (36) 1 % e-post (2) 16 % lekser (14) 16 % lekser (27) 19 % Internett (28) 9 % spill (8) 14 % nettsamfunn (25) 15 % nettsamfunn (22) 8 % nettsamfunn (7) 10 % musikk (17) 8 % musikk (12) 8 % musikk (7) 6 % spill (11) 4 % spill (6) 6 % film (5) 3 % film (5)
---

## 13) Hva bruker du mobiltelefonen mest til?

L: 49 % sms (39) F: 50 % sms (82) H: 55 % sms (62) 33 % ringe (26) 40 % ringe (65) 43 % ringe (43) 8 % musikk (6) 4 % musikk (7) 4 % musikk (4) 4 % kamera (3) 2 % kamera (3) 2 % kamera (2) 4 % spill (3) 2 % klokke (4) 1 % spill (1) 1 % klokke (1) 1 % spill (2) 1 % chat (1) 1 % chat (1)
--

## 14) Hvem har lært deg mest om data og Internett? (seil kryss)

bror	søster	far	mor	skolen	venn	venn	kurs	annen slektning
------	--------	-----	-----	--------	------	------	------	-----------------

Se total-skjemaet for oppsummering.

## 10) Kryss av: J = ja / N = nei

A. Jeg bruker helst stavekontroll (ordbok) når jeg skriver e-post (om mulig).

L: 34 %	66 %
F: 29 %	71 %
H: 34 %	66 %

B. Jeg bruker ordbok på mobilen (foreslår ord).

L: 53 %	47 %
F: 70 %	30 %
H: 81 %	19 %

C. Jeg bruker av og til ordboken i Word o.l. eller nettdokument til å sjekke min rettskriving på.

L: 5 %	95 %
F: 11 %	89 %
H: 2 %	98 %

Nettsamfunn (Blink, Facebook o.l.)

L: 5 %	95 %
F: 4 %	96 %
H: 4 %	96 %

D. Skolen har hjulpet meg å bruke ordbøkene nevnt i 10 A, B eller C.

L: 36 %	64 %
F: 25 %	75 %
H: 26 %	74 %

L: (JA) 20 %  
F: (JA) 8 %  
H: (JA) 11 %

E. Bruker du noen andre hjelpemidler når du leser eller skriver på PC?

L: 10 %	90 %
F: 11 %	89 %
H: 6 %	94 %

- i så fall hvilke?

L: (6/63 10 % svarte) c-penn, ordbok (2), leksikon, google translate, wikipedia, tritrans.net F: (13/118 11 % svarte) clue, freetranslation.com, tritrans.net (2), ordbok, nettdokument, yak-yak H: (5/86 6 % svarte) faktanettsteder, nettdokument, spørre forside eller noen på msn, synonymordbok i Word
--

For eksempel: e-lector, lingdys, drillpro, yak-yak, lesepenne eller egne metoder.

## 8) Engelsk - vurdering

Engelskarakter til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

L: 3,4 (0,7)	3,7 (0,7)
F: 4,1 (0,7)	4,2 (0,6)
H: 4,6 (0,5)	4,8 (0,6)

## 9) Vennskap og uvennskap

A. Hvor mange nære venner rundt din egen alder (+/- 5 år) har du?

L: 14 (11)	*
F: 12 (11)	
H: 9 (6)	

Hvor mange av disse vennene skriver du med via:

L: 7 (6)	11 (12)	3 (5)	7 (8)
F: 8 (8)	9 (8)	1 (6)	7 (9)
H: 6 (4)	6 (5)	2 (2)	6 (5)

SMS Chat (MSN, IRC o.l.)

L: 5 %	95 %
F: 4 %	96 %
H: 4 %	96 %

\* tatt bort de 11 stk. som oppgav 100 eller over på antall nære venner og internettvenner

B. Hvor mange venner har du fått gjennom Internett?

L: 6 (13)	*
F: 2 (6)	
H: 4 (8)	

C. Har du venner du har fått gjennom Internett du aldri har møtt ansikt til ansikt?

L: 53 %	47 %
F: 40 %	60 %
H: 36 %	64 %

D. Har du vært på jakt etter kjærest gjennom Internett?

L: 11 %	89 %
F: 4 %	96 %
H: 4 %	96 %

E. Har du blitt mobbet på:

SMS	L: 5 %	95 %
Internett	L: 18 %	82 %
	F: 8 %	92 %
	H: 4 %	96 %

F. Har du blitt ertet på grunn av skrivefeil på:

SMS	L: 3 %	97 %
Internett	L: 6 %	94 %
	F: 7 %	93 %
	H: 2 %	98 %

G. Har du selv ertet andre på grunn av skrivefeil på:

SMS	L: 8 %	92 %
Internett	L: 19 %	81 %
	F: 9 %	91 %
	H: 5 %	95 %

## Vedlegg 10: Utdrag av signifikante funn ved sammenligning av kjønn

2)

Hørt om - Bruker - Tid brukt		
<b>MSN</b> p=.018	G: 100 % J: 100 %	93 % 98 %
<b>mIRC</b> p=.004 og p=.026	G: 33 % J: 19 %	3 % 0 %
<b>Annen IRC-klient</b> p=.020 og p=.044	G: 26 % J: 16 %	5 % 1 %
<b>Facebook</b> p=.028	G: 99 % J: 98 %	74 % 84 %
<b>Biip</b> p=.017	G: 87 % J: 95 %	26 % 29 %

Signifikant forskjell på max tid oppgitt nettsamfunn:

Antall:	hørt om	bruker	max tid oppgitt
G:	M5,9 SD2,2 Md6	M1,3 SD1,1 Md1	M52 SD70 Md25
J:	M5,8 SD1,9 Md6	M1,5 SD1,0 Md1	M72 SD99 Md30

p=.049

<b>5 A. Spiller på/over Internett</b> p=.000	G: M 47 SD 70 Md 15 J: M 12 SD 36 Md 0
---	---

<b>5 B. Ringer med min mobil</b> p=.045	G: M 14 SD 24 Md 10 J: M 23 SD 48 Md 10
--	--

<b>5 D. Gjør lekser hjemme</b> p=.002	G: M 58 SD 50 Md 60 J: M 76 SD 57 Md 60
--	--

## 7) Norsk - vurdering

Norsk karakter til jul var:

M og SD i parentes			B = bokmål skriftlig N = nynorsk skriftlig M = muntlig
p=.000	p=.000	p=.000	
G: 3,8(0,9)	G: 3,5(0,8)	G: 4,0(0,8)	
J: 4,3(0,7)	J: 4,0(0,7)	J: 4,4(0,8)	

## 8) Engelsk - vurdering

Engelsk karakter til jul var:  
S = skriftlig / M = muntlig

p=.014	p=.002
G: 4,0(0,9)	G: 4,1(0,8)
J: 4,2(0,7)	J: 4,4(0,7)

## 3 A. Rettskrivning er viktig på:

p=.000

G: M 3,5 SD 1,3 Mo5 Md4	J: M 2,9 SD 1,4 Mo2 Md3
10 % 15 %	19 % 30 %
20 % 21 %	19 % 19 %
32 % 15 %	15 % 15 %

p=.015

G: M 3,3 SD 1,3 Mo5 Md3	J: M 3,0 SD 1,2 Mo2 Md3
8 % 8 %	23 % 34 %
23 % 26 %	24 % 26 %
20 % 17 %	20 % 17 %
25 % 15 %	25 % 15 %

p=.026

3 B. Jeg mener selv jeg kan ha en lese- og skrivevanske.

G: M 4,0 SD 1,3 Mo5 Md5	J: M 4,4 SD 1,0 Mo5 Md5
7 % 3 %	12 % 5 %
13 % 11 %	13 % 11 %
10 % 15 %	10 % 15 %
58 % 67 %	58 % 67 %

p=.000

3 C. Jeg liker best å skrive for hånd.

G: M 3,4 SD 1,3 Mo3 Md3	J: M 3,4 SD 1,3 Mo3 Md3
4 % 9 %	12 % 12 %
20 % 32 %	20 % 32 %
15 % 19 %	15 % 19 %
53 % 28 %	53 % 28 %

p=.000

3 F. Skolen burde undervise mer om Internett og chatting.

G: M 2,7 SD 1,5 Mo1 Md3	J: M 3,3 SD 1,2 Mo3 Md3
29 % 8 %	21 % 17 %
21 % 35 %	24 % 35 %
7 % 20 %	7 % 20 %
19 % 20 %	19 % 20 %

p=.016

<b>4 A. Jeg har dysleksi.</b> (spesifikk lese- og skrivevanske)	G: 9 % J: 3 %	91 % 97 %
--	------------------	--------------

p=.004

<b>4 F. Jeg har min egen PC med internet-tilkobling.</b>	G: 90 % J: 78 %	10 % 22 %
--	--------------------	--------------

p=.023

<b>4 J. Jeg liker å bruke min egen slang på SMS. (f.eks. dialekt)</b>	G: 53 % J: 41 %	47 % 59 %
---	--------------------	--------------

p=.039

<b>9 G. Har du selv ertet andre på grunn av skrivefeil på:</b>	G: 20 % J: 12 %	80 % 88 %
--	--------------------	--------------

p=.005

<b>10 A. Jeg bruker helst stavekontroll (ordbok) når jeg skriver e-post (om mulig).</b>	G: 39 % J: 24 %	61 % 76 %
---	--------------------	--------------

p=.027

<b>10 B. Jeg bruker ordbok på mobilen (foreslår ord).</b>	G: 61 % J: 73 %	39 % 27 %
---	--------------------	--------------

## 12) Hva bruker du datamaskinen mest til?

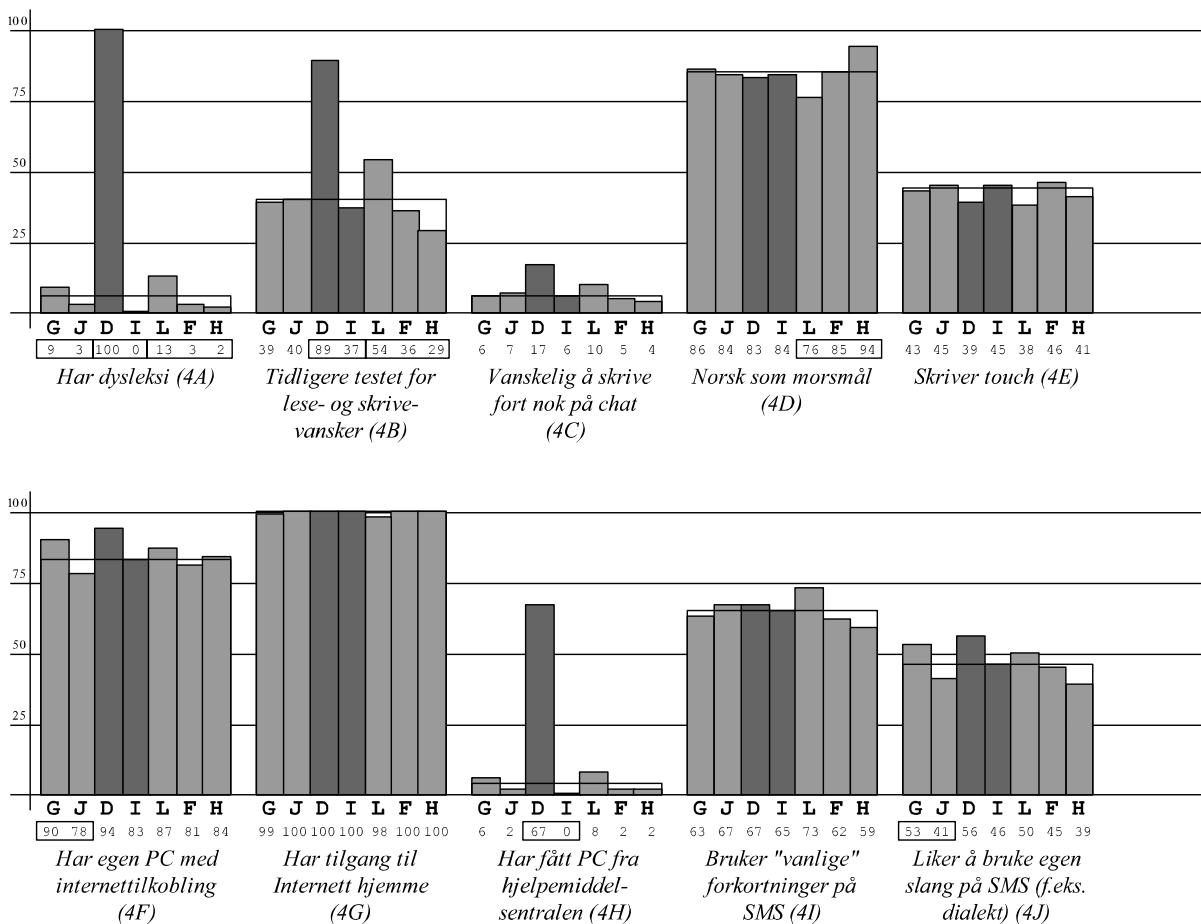
G: 27 % 23 % 19 % 11 %	Internet (45) chat (38) spill (31) lekser (18)	7 % 5 % 5 % 5 %	musikk (12) nettsamfunn (9) film (8) e-post (4)	J: 30 % 22 % 19 % 13 %	chat (83) lekser (61) nettsamfunn (52) Internet (36)	9 % 3 % 3 % 1 %	musikk (25) spill (8) film (8) bilde (4) e-post (4)
---------------------------------	---	--------------------------	--	---------------------------------	---	--------------------------	---

132/140 gutter svarte totalt (165) ting.  
166/172 jenter svarte totalt (281) ting.

## Vedlegg 11: Grafisk oversikt over noen sentrale funn (1/2)

**Forklaring:**

Grafene viser svarsprosenten av de ulike inndelingene: G *gutt* og J *jente*, D *dyslektiker* og I *ikke-dyslektiker* samt L *Lavere* (karakter 2-3), F *Firer* (karakter 4) og H *Høyere* (karakter 5-6), som svarte *ja* på spørsmålet. Prosenttallet står under hver bokstav. Signifikante forskjeller er markert med stiplet linje rundt grupperingen, slik som den stiplede linjen rundt LHF-prosenttallene på 4D. Den sortstripete firkanten som ligger på grafene, markerer gjennomsnittet for totalen.



## Vedlegg 11: Grafisk oversikt over noen sentrale funn (2/2)

